



TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

4

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2018. 58. ÉVFOLYAM



MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

LVIII. évfolyam 2018. 4. szám

Tartalom

MAGYARAI SÁRA

Korszerű-e a magyar nyelv tanítása a romániai tantervek tükrében? 3

MAGYAR ANDREA – HABÓK ANITA

Szövegfeldolgozás grafikus szervezők segítségével 9

KOPASZ ADRIEN

Erdei iskola és vándortábor. A környezeti nevelés progresszíven megújuló lehetőségei. ... 19

BIBOK ÁGNES – ERDEI ILDIKÓ

Pedagógusok szociális érzékenyítése – lehetőségek és kihívások. MiEgyMás
– Szociális érzékenység fejlesztése a 14-18 éves korosztály körében 34

KRAKKER ANNA

Környezeti oktatáscsomagok szerepe a magyarországi környezeti nevelésben..... 41



Főszerkesztő:

Bácsi János

Szerkesztők:

Annus Gábor

Cs. Bogyó Katalin

Jancsák Csaba

Pap Anita

Sándor József

Korszerű-e a magyar nyelv tanítása a romániai tantervek tükrében?

MAGYARI SÁRA

saramagyary@yahoo.com

PhD, docens

Partiumi Keresztény Egyetem – Nagyvárada

Bölcsészettudományi és Művészeti Kar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék



Kulcsszavak: *tanterv, korszerűség, magyar, Románia, közoktatás*

Kivonat

Munkámban arra a kérdésre keresem a választ, hogy az érvényben lévő romániai tantervek, amelyek a magyar mint anyanyelv oktatását szabályozzák, milyen tartalmi és módszertani mutatók mentén építkeznek, illetve reflektálnak-e az aktuális társadalmi igényekre. Célom bemutatni azokat az oktatástervezési dokumentumokat, amelyek jelenleg szabályozzák általános és középiskolai szinten a magyar nyelv tanítását, illetve ezek tartalmi elemzésén keresztül kívánom vizsgálni a szabályozás és a tanítási gyakorlat kapcsolatát. További kutatási módszerem az aktív résztvevői megfigyelés, melynek keretében magyartanító gyakorló pedagógusok iskolai munkájára reflektálok.

Bevezető

Az elmúlt két-három esztendőben új tantervek és tananyagok jelentek meg a romániai magyar nyelv és irodalom mint anyanyelv oktatásának szabályozásában. Tanulmányomban arra az alapkérdésre keresem a választ, hogy ezek az oktatásszervező dokumentumok korszerűek-e, felkészítik-e a tanulót azokra a kihívásokra, amelyekkel felnőtt korában, az iskolán kívül találkozni fog. Ennek megválaszolására az alábbi részkérdéseket járom körbe: (a) milyen tartalmi és módszertani mutatók mentén építkeznek az érvényben lévő tantárgyi programok; (b) ezek reflektálnak-e az aktuális társadalmi igényekre.

A kutatás korpuszába az érvényben lévő magyar nyelv- és irodalomoktatást szabályozó tantervek mindegyikét bevontam, azaz a *Tantárgyi program magyar nyelv és irodalom (anyanyelv) V–VIII. osztály* (3393/2017. 02. 28.), *Tanterv magyar nyelv és irodalom (anyanyelv) IX–X. osztály* (2009), *Tanterv magyar nyelv és irodalom (anyanyelv) XI. osztály* (3252/2006. 02.13.) és *Tanterv magyar nyelv és irodalom (anyanyelv) XII. osztály* (5959/ 2006. 12. 22.).

Ebből a sorból a legújabb az általános iskola alsó tagozatára (5–8. osztály) megírt tanterv, így ennek elemzésével aprólékosabban foglalkozom, s csak érintőlegesen térek ki ebben a munkában a felső szakaszok programjaira, mivel ezek átdolgozása a következő időszakban meg kellene történnék.

Kutatási módszerem egyrészt tartalomelemzésen alapszik, így kívánom vizsgálni a szabályozás és a tanítási gyakorlat kapcsolatát, továbbá az aktív résztvevői megfigyelés, melynek keretében magyartanító gyakorló pedagógusok iskolai munkájára reflektálok.

(a) Tartalmi és módszertani mutatók az érvényben lévő tantárgyi programokban

Az általános iskolai tanterv „Szemléletét tekintve figyelembe veszi az Európai Parlament és az Európai Tanács 2006/962/EK ajánlását az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákra vonatkozólag, valamint a 3590/05. 04. 2016-os számú minisztériumi rendelettel jóváhagyott kerettervet, amelynek megfelelően a magyar nyelv és irodalom tantárgyat a gimnáziumi tanulók heti négy órában tanulják.” (Tanterv 2017: 2) ugyanakkor „olyan harmonikus személyiség kialakítását célozzák, aki magabiztosan képes eligazodni a világ- és önértékelési folyamatában, akinek alapképességei a problémamegoldó gondolkodás, a kreativitás és a kritikai attitűd” (Tanterv 2017: 2).

Ebből kiindulva a tanítási tartalmak, főként az irodalmi szövegek révén, a befogadó-központúságot, az élményszerűséget biztosítják interaktív tanulási tevékenységek során, melynek célja a tudatos olvasóvánevelés, a tanulók személyes olvasmányélményén keresztül. A nyelvi nevelés a közlési szituációk típusaiból indul ki, kommunikációs helyzetekből építkezik. Hangsúlyozza a dokumentum, hogy nem a nyelvészeti terminológia kialakítása a cél, hanem szövegértési-szövegalkotási kompetencia fejlesztése (Tanterv 2017: 2).

Mindezek megvalósítását az alábbi négy kompetencia fejlesztésén keresztül próbáljuk megvalósítani: *szóbeli szövegértés és szövegalkotás különböző kommunikációs helyzetekben; írott szövegek értése és értelmezése; írásbeli szövegalkotás; a nyelvi megformálásra való érzékenység és igényesség a szóbeli és írásbeli kommunikációban.*

Az általános iskolai oktatás felső középfokon Romániában két szakaszra bomlik: a kötelező alsó szakaszra, azaz a 9–10. osztályra és a nem kötelező felső szakaszra, azaz a 11–12. osztályra.

Az alsó szakaszon heti 3 órás tanítási idővel gazdálkodunk. Az oktatás célja pedig felkészíteni a diákot a tudásalapú társadalom elvárásainak megfelelően, az ehhez igazodó folyamatos tanulásra serkenteni, melynek alappillérei az anyanyelvi kommunikáció, kommunikáció idegen nyelven, matematika, tudományok és technológia, kommunikációs technológiák,

az interperszonális, interkulturális és állampolgári viszonyulásokat magába foglaló szociális kompetencia, vállalkozói kultúra, kulturális nyitottság, a tanulás tanulása (Tanterv 2009, 1). Ebben a struktúrában a magyar nyelv és irodalom keretén belül a kommunikációs, irodalmi és kognitív kompetencia fejlődését szükséges megvalósítani. Ehhez az alábbi kompetenciákat rendeli a tanterv: *anyanyelvhasználat és tudatos nyelvi viselkedés különböző élethelyzetekben, kommunikáció szóban és írásban; szövegolvasás, az olvasói szerep, az esztétikai magatartás gyakorlása; történeti látásmód, kulturális viszonyulások gyakorlása.*

A kompetenciafejlesztés mellé értéktudat és attitűdök fejlesztését is célként határozza meg a tanterv, ezen az évfolyamon az alábbiakat: *a kultúra folyamatába való belépés, a kulturális viszonyulások gyakorlása; az önértés, a világértés, a problémák megfogalmazásának és megoldásának képessége; az olvasói szerep, az esztétikai magatartás gyakorlása; a másság elfogadása, tolerancia és rugalmasság mások véleményével szemben; a tudatos nyelvhasználat, a sikeres kommunikáció igénye; az önálló információszerzés és tájékozódás igénye.*

A nem kötelező felső szakaszban (11–12. osztály) a magyar nyelv és irodalom tanítását heti 3 órában írja elő a program, amennyiben pedagógiai szakirány óvodapedagógus és tanító-képző szakján tanítunk, mindez kiegészül plusz heti 1 órával (Tanterv 2006: 2). A kompetenciák és képességek, valamint az értékviszonyulások és beállítódások ugyanazok, mint a kötelező alsó szakaszon.

(b) Tantervek és az aktuális társadalmi igények

Az aktuális társadalmi igények középfokú iskolai végzettségre vonatkoztatva két irányból határozhatók meg: egyrészt az oktatás felől, másrészt a társadalom irányából. Az első az oktatási értékekre irányul. Jelen esetben négy értékcsoporthatároz meg a romániai oktatáspolitikát: (1) szociális értékeket (*valori sociale*) – ide tartozik az együttműködés, kedvesség, társadalmi igazságosság, közösségi szellem, felelősségtudat stb.; (2) egyéni értékeket (*valori individuale*), mint a rend és fegyelem, őszinteség, tolerancia, fejlődésvágy stb.; (3) a nemzetre vonatkozó értékeket (*valori ce vizeaza natiunea*): hazafiasság, testvériség, nemzetek függetlenségnek tiszteletben tartása; (4) jogi vonatkozású értékeket (*valori procesuale*): igazságkeresés, ítélőképesség, reflexió, a valóság tudományos alapú megközelítése stb. (Schmidt 2008).

A társadalom irányából az oktatási tartalmakra vonatkozó igények nehezebben foghatók meg. Egyrészt azért, mert van egy alulról szerveződő, úgymond civil, de szakmai igény és ezzel egyre inkább szembe helyezkedik az úgynevezett állami vagy hatalmi struktúra elvárásrendszere. Az első a társadalom változását, kihívásait, mindennapiságából adódó problémáit próbálja orvosolni az oktatási rendszeren keresztül, a másik egyre inkább saját hatalmi helyzetét igyekszik megerősíteni az oktatási rendszeren keresztül is.

A szakmai igény az alábbiakban ragadható meg: „Figyelembe kell venni azt is, hogy az ismeretek viszonylag gyorsan elavulnak s gyakran cserélődnek. A társadalomnak elsősorban arra van szüksége, hogy a fiatalok stabil, jól szervezett alapműveltséggel rendelkezzenek, s ez a tudás tovább építhető, könnyen kiegészíthető és megújítható legyen” (Ballér et al. 2011).

Mindezeket figyelembe véve úgy tűnik, a romániai magyar anyanyelvi tantervek nagyjából megfelelnek a társadalmi elvárásoknak. Nagyobb mértékben jelenthető ez ki az általános iskolás programra vonatkoztatva, és ahogyan haladunk a középiskola felső szakaszai irányába, úgy lesz fordítottan arányos az elvárás, azaz egyre kevésbé reagálják le a dokumentumok az aktuális társadalmi problémákat, igényeket. Ennek egyik oka lehet, hogy 12 évvel ezelőtt készültek, mely időegység manapság nagy eltéréseket okozhat, másrészt pedig abból is adódhat, hogy inkább az elméleti oktatás felé szűkül a tartalom, a humán műveltség irányába, melynek mutatói a klasszikus értelemben vett művelt ember képéhez igazodnak.

Korszerűség a tanórák viszonylatában

A tanítási gyakorlat, a tanórák függvényében egészen más képet kapunk az oktatás korszerűségéről. Ebben a részben saját óralátogatási tapasztalataimat használom fel, ez kétirányú adatgyűjtést tett lehetővé: egyrészt 2006–2014 között mint Temes megyei szakmódszertanos jártam a megye magyar tannyelvű iskoláit ellenőrzéseket, órahallgatásokat végezve, majd 2013–2018 között mint pedagógiai gyakorlatot koordináló oktató végeztem megfigyeléseket Temes és Bihar megyében. Így több száz magyaróra megfigyelései állnak rendelkezésemre úgy általános, mint középiskolai vonatkozásban.

Az egyik legfeltűnőbb magatartás a magyartanárok részéről, hogy nem ismerik a tantervi szabályozást. Nem a tantervekből tanítanak, hanem azokból a tankönyvekből, amelyek a rendelkezésükre állnak. Ez azért okoz problémát, mert ezek a didaktikai eszközök nincsenek mindig összhangban a tantervi követelményekkel, ráadásul a szóban forgó programokban találjuk azt is, hogy a tankönyv csak kiegészítő eszköze az oktatásnak, a tartalmak, az előíró jelleg a tantervben található.

A második probléma, hogy nem tudják sokan értelmezni a tantervet, ódzkodnak a használatától, mivel ezt „csak” adminisztratív dokumentumként tartják számon. Ennek okát a tanárképzés hiányosságaival magyarázom, valószínűleg nem fektetünk elég nagy hangsúlyt a curriculum dokumentumainak értelmezésére.

A harmadik ok a tanítási módszerekben keresendő. A rendelkezésemre álló óralátogatások anyaga azt bizonyítja, hogy a korszerű módszerek, az interaktív tanítás, a többirányú értékelés és az alternatív oktatási lehetőségek nem valósulnak meg az órákon. Ez azért furcsa, mert a tanártovábbképzések terén igen nagy energiákat fektetünk országszerte az átképzésre. Úgy tűnik, hogy a tanári akarat, a hozzáállás akadozik helyenként. Ennek magyarázata lehet a gyorsan és következtelenül változó romániai oktatási reformok sorozata, amely egyrészt elbizonytalanítja a tanügyi kérdereket, másrészt adminisztratív feladatok elé állítja, amelyek sokszor távol állnak attól a pedagógusi személyiségtől, amely a kreativitás, az érzékenység, a gyakorlatiasság felől fogható meg a leginkább.

Összegzés

A tanulmány elején megfogalmazott alapkérdésre csak látszólag adhatunk egyértelmű választ: a romániai tantervek függvényében, különös tekintettel az általános iskolai programra, korszerű a magyar nyelv és irodalom tanítása. A szabályozás figyelembe veszi azokat a társadalmi igényeket, amelyek a 21. században térségünkre jellemzők, de ahogyan haladunk a felsőbb osztályok felé, úgy válik egyre elméletközpontúbbá a szabályozás, illetve a tanítási gyakorlat, a mindennapi oktatói munka a vizsgált területen nem támasztja alá a korszerűség meglétét, de még csak az igényét sem. Ennek okát országos szinten is mérni, kutatni kellene, csak ezután tudunk majd kidolgozni megoldási lehetőségeket.

Jelen tanulmány figyelemfelkeltő céllal született, mivel különösen fontos kisebbségi helyzetben odafigyelni a minőségi anyanyelv-oktatásra, hiszen megmaradásunk egyik alapkőve az iskolai oktatás professzionális volta. Ennek feltétele pedig első sorban az osztálytermi mindennapi munkán keresztül valósítható meg.

Források

- Tantárgyi program. Magyar nyelv és irodalom (anyanyelv) V–VIII. osztály.* Bukarest. 2017. 02. 28./3393.
Tanterv magyar nyelv és irodalom (anyanyelv) IX–X. osztály. Bukarest, 2009.
Tanterv magyar nyelv és irodalom (anyanyelv) XI. osztály. Bukarest. 3252/2006. 02.13.
Tanterv magyar nyelv és irodalom (anyanyelv) XII. osztály. Bukarest. 5959/ 2006. 12. 22.

Irodalom

- Ballér Endre – Golnhofer Erzsébet – Falus Iván – Kotschy Beáta – M. Nádasi Mária – Nahalka István – Petriné Feyér Judit – Réthy Endréné – Szivák Judit – Vámos Ágnes 2011: *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. URL: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_519_42498_2/ch07.html [Utolsó letöltés: 2018. október 20.]
- Schmidt Mihaela Camelia 2008: Învățământul românesc – premisa unui învățământ European. In: *Educația azi*. I. 1/2008, Ed. Universității din București. Bukarest. 371–376.

Is the teaching of the Hungarian language modern in the context of Romanian curricula?

In my lecture, I look for the answer of two question: what are the content and methodological indicators of regulation the teaching of Hungarian as a mother tongue in the current Romanian curricula and how they reflect on current social needs. My aim is to present the educational design documents that currently regulate the teaching of the Hungarian language at the general and the secondary level, and to examine the relationship between regulation and teaching practice through their content analysis. My further research method is active participant observation, which reflects on the school work of Hungarian teacher training teachers. As a theoretical framework I use the works of Sára Magyari (2005; 2006; 2015; 2017) and János Péntek (1999).

Szövegfeldolgozás grafikus szervezők segítségével

MAGYAR ANDREA* – HABÓK ANITA**

*mandrea@edu.u-szeged.hu – **habok@edpsy.u-szeged.hu

*SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport – **SZTE Neveléstudományi Intézet



Kulcsszavak: szövegfeldolgozás, grafikus szervezők, vázlatkészítés, képversek, gyakorlati példák

A szövegértési-szövegfeldolgozási képességek értelmezései

Az olvasás-szövegfeldolgozás minden tantárgy alapja (Tan 2015). Megfelelő olvasási-szövegértési készségek nélkül a tanulók nem képesek a tananyag megértésére, feldolgozására és elsajátítására, amely a későbbiekben súlyos lemaradást okozhat (Józsa–Steklács 2012).

Az utóbbi években az olvasási és szövegértési képességek értelmezése jelentős változásokon ment keresztül. Attól függően, hogy az olvasás folyamatát kognitív pszichológiai, szociokulturális vagy társadalmi aspektusból közelítjük meg, számos elmélet látott napvilágot. Az újabb pszichológiai megközelítések a szövegértési képességet egy komplex, részkészségekből álló rendszernek tekintik, amelynek elemei folyamatos interakcióban állnak egymással. A legteljesebb pszichikus komponensrendszer kidolgozása Nagy József (2010) nevéhez fűződik. Az általa kidolgozott komponensrendszerben az olvasási-szövegértési képesség különböző rutinokból, részkészségekből és ismeretekből szerveződik, amelyek az olvasási készségek optimális elsajátíthatóságának és használhatóságának kritikus előfeltételeit teremtik meg.

A szociokulturális megközelítés a RAND csoport (Reading Study Group 2002) nevéhez kapcsolódik, akik az olvasási tevékenységet szociokulturális oldalról közelítik meg. Elméletük szerint az olvasási-szövegértési tevékenység a tágabb szociokulturális kontextusban illeszkedik, és három fő eleme az olvasó, a szöveg és maga az olvasási tevékenység, melyek folyamatos interakcióban állnak egymással. Értelmezésük szerint a szövegértés olyan folyamat, amely során „egyidejűleg jelentés kinyerése és megalkotása történik az írott szöveggel való interakción és együttműködésen keresztül” (Kirby 2003: 1).

Az olvasás és szövegértés értelmezésében meghatározó változást hozott az OECD PISA vizsgálat (2009, 2015) felfogása, amely a szövegértést társadalmi aspektusból közelíti meg, és olyan folytonosan bővülő készség- és stratégiakészletnek tekinti, amely alapvetően szükséges az egyén tudásának fejlesztéséhez, a társadalomban való részvételéhez és a saját céljai eléréséhez (OECD 2016). Ahhoz, hogy a tanulók megfelelő szövegértési képességek birtokába jussanak, szükséges, hogy hatékony szövegfeldolgozási technikákat, módszereket, stratégiákat alkalmazzanak a szövegek olvasása során.

A szövegértési és szövegfeldolgozási stratégiák

Az olvasott szövegek feldolgozása során alkalmazott stratégiák meghatározásában és kategorizálásában az egyik legelterjedtebb módszer a stratégiák olvasás folyamata szerinti csoportosítása (Paris, Wasik és Turner 1991, idézi: Józsa és Steklács 2012). Az olvasás folyamatában a következő stratégiák segíthetik a hatékony szövegértést:

(A) Olvasás előtt: (1) Az olvasás céljának tisztázása; (2) a szöveg gyors átolvasása, információ-szerzés a szöveg hosszúságáról, szerkezetéről; és (3) az előzetes tudás aktiválása.

(B) Olvasás közben: (1) Szelektív olvasás: az irreleváns információk kihagyása, fontos információkra való figyelés, a nehéz szövegrészek többszöri átolvasása, (2) a szöveg fő pontjainak és legfontosabb gondolatainak kiemelése, (3) a következtetések levonása, valamint (4) a szöveg szerkezetének feltárása és megjelenítése.

(C) Olvasás végén: (1) Kérdések megfogalmazása a szövegről, (2) a használt stratégiák felidézése a szöveg és a saját szövegértés vizsgálatára, továbbá (3) a szöveg összefoglalása.

Grafikus szervezők szerepe a szövegfeldolgozásban

A szövegfeldolgozás magában foglalja a szövegben olvasott fogalmak közötti kapcsolatok azonosítását és a fogalmak rendezett módon történő megjelenítését. Ebben a folyamatban kiemelt szerepet kaphatnak a különböző grafikus szervezők. Előnyük, hogy vizuálisan jelenítik meg az olvasott információkat, és nem csupán az olvasott adatok és fogalmak bemutatására, hanem a közöttük lévő kapcsolatok ábrázolására is alkalmasak (Tan 2015).

A grafikus szervezők szövegfeldolgozást segítő hatását több elmélet is alátámasztja. Ezek közül három elméletet mutatunk be. A kognitív pszichológiai elméletek szerint az új információkat a már régebben tanultakhoz kapcsolja az agyunk. A tanult fogalmak hierarchikus rendben illeszkednek egymáshoz, és az új ismeret minél több ponton illeszkedik az előzőekben tanultakhoz, annál könnyebben rögzül és annál hosszabb ideig megmarad. A grafikus szervezőkkel vizuálisan jeleníthetők meg ezek a kapcsolatok, hierarchiák, ily módon modellezve az információk feldolgozását.

A kettős kódolás elmélet szerint a memória két egymástól független, de egymással kölcsönösen összefüggő információfeldolgozó rendszerből áll. A jobb agyfélteke a képi információk feldolgozására szakosodott, a bal agyfélteke pedig a verbális információkat tárolja. Bár mindkét rendszer önállóan is aktiválható, de létezik a két agyfélteke között olyan összeköttetés, amelyek lehetővé teszi az információk kettős kódolását. Ily módon a kettős kódolási elméleti alapjai határozottan alátámasztják a grafikus szervezők szövegfeldolgozásban való szerepét, mivel a képiség bizonyítottan segíti a szövegmegértést és a gondolkodást.

A harmadik elmélet a kognitív terhelés elmélete. A kognitív terhelés kifejezés az információfeldolgozáshoz szükséges mentális erőforrások mennyiségét jelenti. Az elmélet szerint a munkamemória korlátozott mennyiségű információt tud kezelni. Ennek megfelelően az információ valószínűleg elvész, ha kapacitása meghaladta ezt a határértékeket. A vizuális tanulási eszközök, így például a grafikus szervezők csökkenthetik a kognitív terhelést és lehetővé teszik, hogy a munkamemória többsége részt vegyen az új anyagok tanulásában.

A továbbiakban néhány grafikus szervezőt mutatunk be példákkal illusztrálva. A grafikus szervezők szabadkézi rajzokkal is elkészíthetők, de számos IKT alkalmazás is rendelkezésre áll, amelyekből egy linkgyűjtemény található a tanulmány végén.

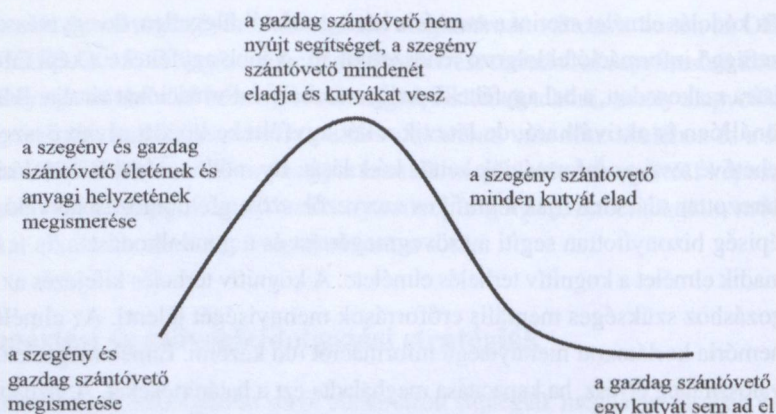
Gyakorlati példák a grafikus szervezők szövegfeldolgozásban való használatára

Vázlatkészítés grafikus szervezők segítségével

A vázlatkészítés olyan szövegfeldolgozási képesség, amely magában foglalja a legfontosabb gondolatok azonosítását, a köztük lévő kapcsolatok értelmezését és a rendezett módon történő ábrázolását. Az alábbiakban a szövegfeldolgozáshoz használható különböző vázlatkészítő technikák közül a cselekmény fő pontjainak és legfontosabb gondolatainak kiemelésére adunk példákat az „Egyszer volt Budán kutyavásár” című mese kapcsán.

1. példa: A cselekmény szerkezeti egységeinek szemléltetése cselekmény alapú diagrammal
A cselekmény alapú diagram az epikus művek eseménysorának megjelenítésére alkalmazható technika, amely grafikonhoz hasonlóan ábrázolja a történet cselekményét (ld. A cselekmény öt eleme – Five Elements of Plot feladatlap).

(1) Bevezetés: itt történik a szereplők megismerése, a bonyodalom előzményeinek bemutatása. (2) Emelkedő szakasz: események sorozata kerül bemutatásra, melyekből felépül a konfliktus. Az események egyre bonyolódnak, ezzel kialakítva a feszültséget. (3) Csúcspont: a fő fordulópont, melyen a szereplőknek döntő lépésre kell elszánnia magát. (4) A történet lezárása, ahol az események megoldódnak, és a döntések következményei világossá válnak. (5) Lezárás: a történet boldog vagy tragikus vége (1. ábra).



1. ábra. *Egyszer volt Budán kutyavásár* c. mese fő pontjainak kiemelése

2. példa: A cselekmény fő gondolatainak kiemelése táblázattal

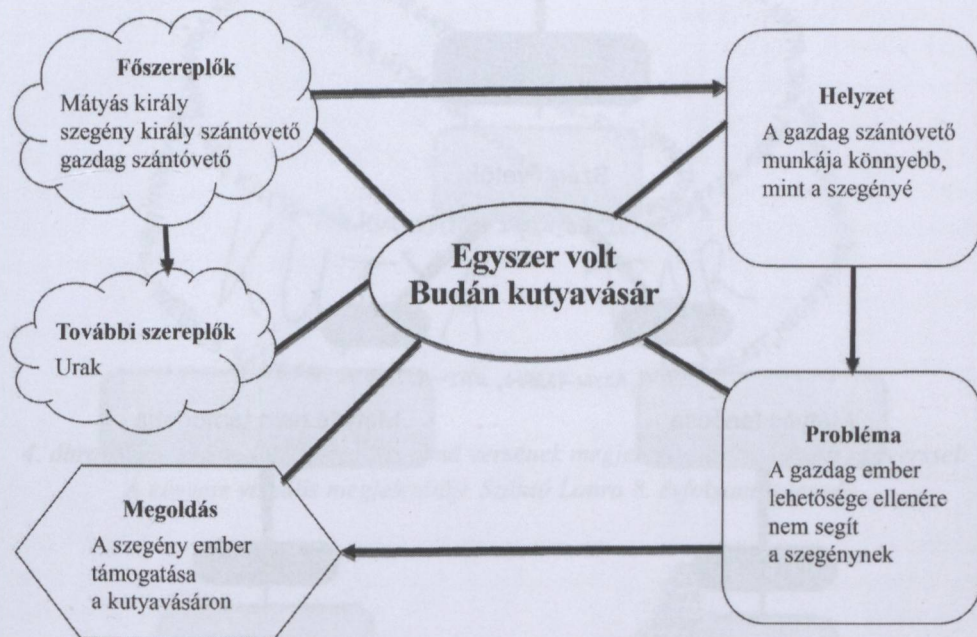
A fő gondolatok kiemelése táblázatos formában is történhet. A szöveg részekre bontását követően mindegyik egységhez tételmondat és azt megerősítő részletek kiválasztása segíti a szöveg szerkezetének feltárását (1. táblázat)

1. rész
Háttérinformáció: Mátyás király szántó emberekkel találkozik.
Tézis: A szántás nehéz munka, de van, akinek könnyebb, van, akinek nehezebb dolga van.
2. rész
Tételmondat/-ok: „Nekem mindennap három kenyeret kell az asztalra tennem.” „Hogy az én drága jószágaimat odaadjam annak a kódnak?”
Megerősítő részletek. A szegény egy kenyeret ad a fiának, egyet a szüleinek, egyet megtart. A gazdag azt mondja, hogy dolgozzon a szomszéd, neki is lesz.
3. rész
Tételmondat: „Adja el a teheneit, s minden pénzt, amit kap értük, verje kutyákba!”
Megerősítő részletek: A szegény szántóvető eladta teheneit és kutyákat vásárolt.
4. rész
Tételmondat: „Majd én, nemsokára arra megyek, aztán pénzre tesszük a kutyákat.”
Megerősítő részletek: Minden kutya elkelt.
5. rész
Következtetések: A gazdag szántóvető szintén kutyákat vásárolt, de az ő kutyái nem keltek el. A segítőkészség és szerénység kifizetődik, míg a kapzsiság nem.

1. táblázat. Az „Egyszer volt Budán kutyavásár” című mese legfontosabb gondolatainak kiemelése

3. példa: A fontos információk megjelenítése (Story map)

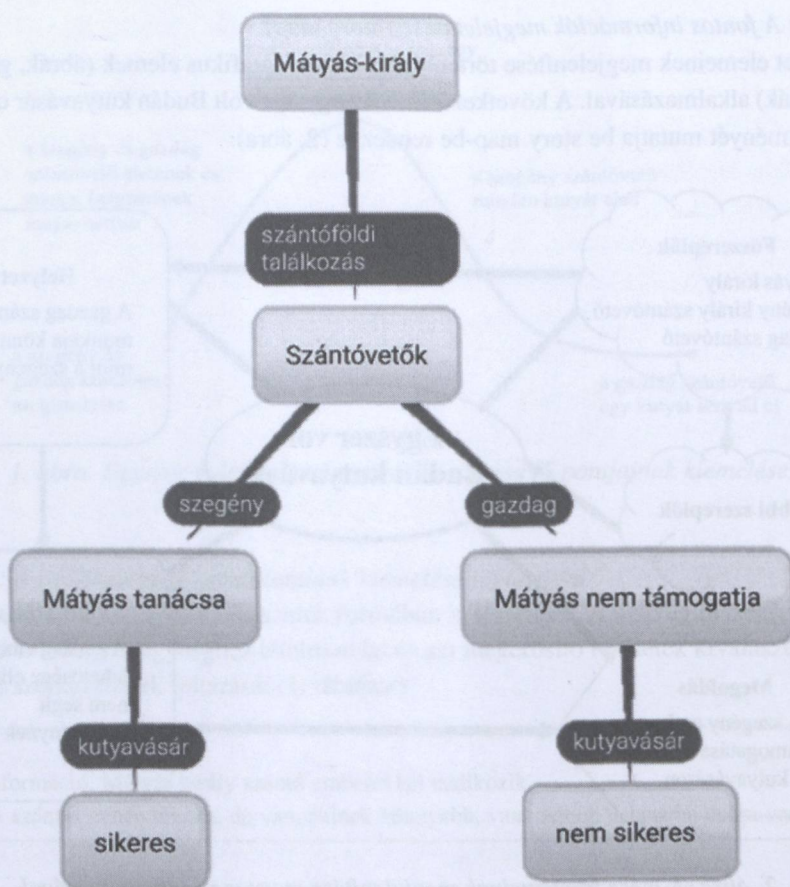
A történet elemeinek megjelenítése történhet különböző grafikus elemek (ábrák, geometrikus formák) alkalmazásával. A következő ábra Az egyszer volt Budán kutyavásár című mese cselekményét mutatja be story map-be rendezve (2. ábra).



2. ábra. A mese fő elemeinek megjelenítése story map alkalmazásával

4. Példa: Gondolattérképek, fogalmi térképek

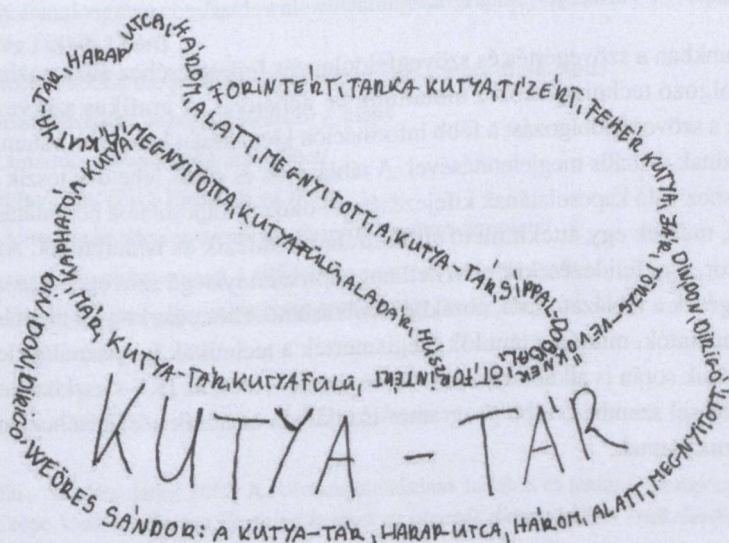
A gondolattérképek készítése során a tanulók kiválogatják a szövegből a fő gondolatokat, szavakat, vagy kifejezéseket és ábrába rendezik őket a közöttük lévő összefüggések alapján. A fogalmi térképekre annyi kiegészítés kerül, hogy a fogalmak, gondolatok közötti összefüggéseket meg is nevezzék az összekapcsoló vonalakon. Ezáltal nemcsak kulcsfogalmak kiválasztása történik, hanem az összefüggések konkrét megnevezése is (3. ábra). A fogalmi térképek nemcsak a szövegek feldolgozására, hanem az információk előhívására is hatékonyan alkalmazhatók, mivel a lényeges információk mellett összefüggéseket is mutatnak. A vizuális térképek előnye, hogy nem kell egy hosszabb szövegrészt újra elolvasni és feldolgozni, a kapcsolatok gyorsan leolvashatóak az ábráról.



3. ábra. A mese szerkezetének bemutatása a bubbl.us programmal

Képversek

A képversek a szöveget vizuális formában jelenítik meg (4. és 5. ábra). A képvers annyiban több mint egy illusztráció, hogy egybekapcsolódik a szöveg és a kép, így vizuálisan is megerősítést nyer a szöveg jelentése (4. ábra). Az online képversalkotó programok esetében a program önállóan generálja a képet az adott vers szavainak előfordulása alapján. Ebben az esetben a tanár felteheti a kérdést, hogy a tanulók milyen ábrát képzelnek el, mely arculatot szeretnének adni az ábrájuknak. Az ábragenerálás után közösen megbeszélhetik, hogy az ábra az elképzelésük alapján néz-e ki vagy szükség van módosításokra. Az 5. ábra Weöres Sándor: *Kutya-tár* című versét jeleníti meg kutya formában. A programoknál beállítható, hogy gyakoriságuk alapján kiemelje a legtöbbször előforduló szavakat, így ráirányítsa a figyelmet a szöveg kulcsszavaira.



4. ábra: Weöres Sándor: Kutya-tár című versének megjelenítése szabadkézi képverssel.
A képvers vizuális megjelenítője Szántó Laura 8. évfolyamos tanuló.



5. ábra. Weöres Sándor: *Kutya-tár című versének megjelenítése a wordart.com programmal*

Összegzés

Tanulmányunkban a szövegértés és szövegfeldolgozás fejlesztéséhez alkalmazható grafikus szövegfeldolgozó technikák közül mutattunk be néhányat. A grafikus szervezők előnye, hogy segítik a szövegfeldolgozást a főbb információk kiemelésén keresztül, valamint a szöveg fő gondolatainak vizuális megjelenítésével. A táblázatok és ábrák lehetővé teszik az információk egymáshoz való kapcsolatának kifejezését, ok-okozati kapcsolatok bemutatását, és érvek felsorolását, melyek egy áttekinthető struktúrában rendezik az ismereteket. Az ismeretek áttekintésekor, újra felidézésekor nem kell nagyobb mennyiségű szöveget újraolvasni, mert az összefüggések a táblázatokból, ábrákból leolvashatók. Előnyük, hogy a tanulás során bármikor használhatók, miután a tanulók megismerték a technikák felhasználási lehetőségeit, önálló tanulásuk során is alkalmazhatják. Azon tanulók, akik az IKT-s eszközöket választják a kézi készíttéssel szemben, több programot is találnak az ábrák készítéséhez, amelyet szabadon alkalmazhatnak.

Programok

Szóháló és fogalmi térkép készítő programok

<https://bubbl.us/>

<https://cmap.ihmc.us/>

<http://www.mindmapping.com/>

<https://www.mindmeister.com/>

<https://www.mindmup.com/>

Képverskészítő programok

<http://www.tagxedo.com>

<https://wordart.com>

Segédanyagok és sablonok

http://www.bucks.edu/media/bcccmcdialibrary/pdf/FiveParagraphEssayGraphicOrganizerJuly08_000.pdf
(Graphic Organizer for a Five-Paragraph Essay)

<https://www.k12reader.com/resource/main-idea-graphic-organizer/> <https://www.k12reader.com/worksheets/main-idea-map/> (Main Idea Graphic Organizer)

<http://www.nepmese.hu/mesetar/mesek/matyas-kiraly-mesek/egyszer-volt-budan-kutyavasar>

http://www.pearsonlongman.com/ae/download/shiningstar/graphic_organizers_6_10.pdf (Main Idea/ Supporting Details Chart)

<https://quizlet.com/96068/the-plot-has-five-elements-in-a-story-flash-cards>

http://www.readingrockets.org/strategies/story_maps

<https://www.smartdraw.com/cause-and-effect/>

<https://tinyurl.hu/gLIe/> (Five Elements of Plot)

<https://www.template.net/design-templates/print/story-map-template/>

<https://www.twinkl.co.uk/resource/t-1-1953-story-map-worksheets-pack>

<https://www.thinglink.com/scene/669598805598928896> (Story map)

Irodalom

- Józsa Krisztián – Steklács János 2012: Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő – Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 137–188.
- Kirby, S. N. 2003: *Developing an RAND Program to improve reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. URL: https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RB8024.html [Utolsó letöltés: 2018. október 21.]
- Nagy József 2010: *Új pedagógiai kultúra*. Szeged: Mozaik.
- OECD 2009: PISA 2009 assessment framework – Key competencies in reading, mathematics and science. Paris: OECD.
- OECD 2016: PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematic and financial literacy, Paris: OECD Publishing.
- RAND Reading Study Group 2002: *Reading for understanding: Toward an RAND program in reading comprehension*. Santa Monica, CA; Washington, DC: RAND Education.
- Tan, J. G. 2015: Using outline to enhance reading comprehension in a high school English language classroom. *American Journal of Educational Research* 3. 7. sz. 893–896. URL: <http://pubs.sciepub.com/education/3/7/13> [Utolsó letöltés: 2018. október 21.]

Támogató

Habók Anitát az Emberi Erőforrások Minisztériuma UNKP-18-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programja és a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatta.

Using graphic organisers for text processing

Reading comprehension is one of the key competences. Without suitable reading and text comprehension ability the students are unable to perform in the school and later in their life. In order to help students to acquire adequate reading comprehension skills, it is necessary to use effective text processing techniques, methods, and strategies. As all learners are, to some extent, visual learners, visual tools, such as graphic organisers are extremely helpful techniques to illustrate concepts and relationships between concepts in a text. The aim of this paper is to present some practical examples for the use of graphic organizers for text comprehension and text processing, such as 'five elements of plot' diagrams, graphic charts, story maps, concept maps and shape poems. The paper also includes digital resources and softwares for creating graphic organizers.

Erdei iskola és vándortábor

A környezeti nevelés progresszíven megújuló lehetőségei

KOPASZ ADRIEN RÉKA

akeragrav648@gmail.com

*Gárdonyi Géza Ciszterci Gimnázium és Kollégium
Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori iskola, Eger*



Kulcsszavak: fenntarthatóság, erdei iskola, vándortábor, környezeti nevelés, kompetenciák, módszertani diverzitás

1. Bevezetés

A jelen globális problémái aktualizálják a környezeti nevelés felé támasztott társadalmi elvárásokat. Ebből következően a környezeti nevelés módszertana akkor eredményes, ha a fenntarthatóság keretei között az egyén környezeti cselekvőképessége fokozódik.

Kialakulása óta az erdei iskolai programok módszertana fokozatosan korszerűsödött, így lehetővé teszi a kooperatív tanulás, és a projektpedagógiai módszerek folyamatosan megújuló alkalmazását. (Katona 2005)

A vándortáboroztatást és az erdei iskoláztatást összehasonlítva azt tapasztaljuk, hogy bár a módszerekben sok a hasonlóság, a két nevelési helyszín eltérő célokat fogalmazott meg kialakulásuk idején és jelenleg is megfigyelhető, hogy hasonló pedagógiai céljaik eltérő hangsúllyal valósulnak meg. Tanulmányomban az erdei iskolai és a vándortábor programok összehasonlítása során ezeket a különbségeket is bemutatom.

Az élményalapú, saját tapasztalatokra és kutatásra épülő természettudományos oktatás fejlesztésének igénye számos publikációban, tudományos vitában, konferencián megfogalmazásra került és folyamatosan napirenden van (Nagy–Nagy 2016). A tanulók sokoldalú, interakciós, kommunikációs és kooperatív nevelésének, oktatásának a lehetőségeit többféle módszer alkalmazása is lehetővé teszi. Az erdei iskolai programok módszertana az évtizedek során fokozatosan bővült és így mód nyílik a szenzitív pedagógia, az élménypedagógia,

a konstruktív és kooperatív tanulás, valamint a projektpedagógiai módszerek széles tárházának alkalmazására (Katona 2005). A nemzetközi szakirodalom is egyetért a program hasznosságával és számos előnyét felismeri. Módszertanilag a nem irányított felfedező tanulás csoportjába sorolható, amennyiben az erdei iskola programja nem egy konkrét probléma megoldása köré összpontosul. Ha az erdei iskola foglalkozásai adott probléma megoldását célozzák, kutatás-alapú vagy problémaalapú tanulásként alkalmazhatjuk (Nagy–Nagy 2016).

Fontos, hogy a pedagógusképzés reagáljon a felmerülő igényekre. Erre intézményi szinten általában van hajlandóság, de az, hogy melyik pedagógusképző felsőoktatási intézményben milyen képzést kapnak a hallgatók terepi módszerekből, erősen oktatófüggő, alapvetően nem követelmény az intézményekkel szemben. Nem kap jelentős szerepet az interdiszciplináris komplex szemléletmód, a kooperativitás és a terepi munka (Suhajda et al. 2012). A hallgatók részvétele a gyakorlóiskolák erdei iskolai programjain megoldási lehetőséget nyújthatna a problémára.

Magyarország lakosságának rossz lelki és fizikai egészségi állapotával az 1980-as évek óta foglalkoznak tanulmányok. A nők 40 éves korban várható élettartama az EU-s átlaghoz képest 1993 óta nem változott, 4,8 év a különbség, természetesen nem a magyar női lakosság javára. A férfiak helyzete még rosszabb, 2016-ban a 40 éves korban várható élettartamuk 1,4 évvel hosszabb, mint 1960-ban. Gyakorlatilag a férfiak 40 éves korban várható élettartama egy 50 évvel ezelőtti állapoton rögzült (Orosz–Kollányi 2016). Ezen a trenden változtatni, csak az egészséges életmód gyermekkortól történő oktatásával lehet.

A mozgás szeretetének és mindennapos igényének kialakításában jelent segítséget az erdei iskolai programok mellett a vándortábor-mozgalom felújítása. A gyalogos vándortáborozás feledhetetlen élményekkel gazdagítja a diákokat, miközben észrevétlenül szereznek a magyar középhegységek erdeiről tudást és tapasztalatot.

2. Kulcskompetenciák és környezeti kompetenciák viszonya a környezeti nevelésben

Az ENSZ 2005–2014 között hirdette meg a „Tanulás a fenntarthatóságért” évtizedet. Célul tűzték ki, hogy az oktatás minden szintjén jelenjen meg a fenntarthatóság, a környezet- és egészségvédelem alapelvei (Varga 2009). Így a fenntarthatóság pedagógiájával megoldhatóvá válik az emberiség és a földi környezeti rendszer fenntartásának problematikája, valamint lehetővé teszi, hogy az oktatás hozzájáruljon a fenntartható társadalom működéséhez. Ennek eredményeként a társadalom tagjai a formális oktatás során megszerzett ismereteiket képesek lesznek alkalmazni a környezeti problémák megoldására.

Az aktív, környezettudatos viselkedéshez adekvát kompetencia-területek szükségesek. Az európai referenciakeretben definiált nyolc kulcskompetencia alkalmas környezeti problémák kezelésére (Horváth–Szárász–Varga 2009). A környezeti kompetenciákat ezek keresztkompetenciájaként értelmezhetjük (Varga 2009). Távlati céljaik és a fenntarthatóság folyamatában betöltött szerepük alapján kapcsolják össze a kompetenciák egy csoportját.

A fenntartható fejlődés érdekében történő cselekvés a következő kompetencia-területeket igényli még (Horváth–Száz–Varga 2009):

- Rendszerszemléletű gondolkodás.
- Kritikus és kreatív gondolkodás.
- Fenntartható fejlődéssel kapcsolatos tudáselemek.
- Fenntartható fejlődést nem támogató döntések következményeinek ismerete.
- Globális, regionális, nemzeti és helyi környezeti problémák ismerete.
- Környezeti problémák gazdasági, ökológiai és társadalmi következményeinek ismerete.
- A fenntartható fejlődés etikai dimenziójának tudatosítása.
- Nemzedékek közötti és nemzedékeken belüli szolidaritás és felelősség.

3. A fenntarthatóság és a fenntartható fejlődési célok tudatosítása a környezeti nevelés gyakorlatában

A fenntartható fejlődés olyan fejlődés, amely kielégíti a jelen generációinak szükségleteit anélkül, hogy veszélyeztetné a jövő generációk esélyeit arra, hogy ők is kielégítsék a szükségleteiket (Persányi 1988).

A fogalom a fenntartható gazdasági, ökológiai és társadalmi fejlődést egységben értelmezi, melyek a fenntartható fejlődés három dimenzióját alkotják.

A fenntartható fejlődés a Brundtland Bizottság értelmezése alapján a komplex természeti, gazdasági, és társadalmi rendszer képlékeny, rugalmas állapota. Eléréséhez a következő nagy rendszerek dinamikus kölcsönhatása szükséges. A döntések meghozatalában hatékony állampolgári részvételt biztosító politikai rendszer. Önmagára támaszkodó, önmagát fenntartó bázison növekményt és technikai újításokat létrehozni képes gazdasági rendszer. A diszharmonikus fejlődésből eredő feszültségekre megoldási lehetőségeket nyújtó társadalmi rendszer. A fejlődés ökológiai alapjainak megőrzését tiszteletben tartó termelési rendszer. Folyamatosan új megoldások után kutató technikai rendszer. A kereskedelem és a pénzügyek megfelelő formáinak kialakulását elősegítő nemzetközi rendszer. Rugalmas és az önkorrekció képességével rendelkező kormányzati rendszer (Szlávik 2013). Az oktatás szerepe a célok elérésében nagyon jelentős. A fenntarthatóság érdekében történő beavatkozásokhoz az oktatási intézményeknek tanterveikben össze kell gyűjteni a fenntartható fejlődés középpontjában álló ismereteket, problémákat, perspektívákat, képességeket és értékeket. A gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan alapelvnek megfelelően a tantervekbe beépített fenntarthatósági problémákat nemzeti vagy helyi szintű célokra kell vonatkoztatni. Ideális esetben a helyi szintű környezeti és társadalmi problémák jelennek meg a tantervbe beépített fenntarthatósági problémák közül.¹

¹ Oktatás a fenntartható fejlődés szolgálatában – Forrásgyűjtemény 2014 Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. URL: <http://ofi.hu/kiadvany/oktatas-fenntarthato-fejlodes-szolgalataban-forrasgyujtemeny> [Utolsó letöltés: 2018. november 7.]

4. Erdei iskolai programok módszertani összehasonlítása

Doktori iskolai kutatásomban erdei iskolai programok pedagógiai elemzésével foglalkozom. A kutatás jelenlegi állapotában az általános iskolai korosztálynak készített különböző fenntartású, minősített erdei iskolai programokat hasonlítom össze pedagógiai céljaik és módszertani sokféleségük alapján. (N = 15, ahol a nemzeti parkok, erdészetek és egyéb fenntartású erdei iskolák programjaiból elemzek 5-5 típust.) A dokumentumelemzés során vizsgálom a fenntarthatóságra nevelés tartalmának megjelenését, és módszereinek kimutathatóságát.

Az Eszterházy Károly Egyetem Gyakorlóiskolája 2006 óta szervez erdei iskolát saját és más intézmények tanulói számára. Két programot dolgoztak ki az érdeklődő diákoknak a vulkáni működés, valamint a fenntarthatóság témakörében. A teljes általános iskolai korosztály számára készítették, folyamatosan fejlesztik és korszerűsítik. Az elemzés során megvizsgáltam a nevelési célok, tartalmi követelmények, pedagógiai célok, munkaformák és tanulási módszerek megjelenését a modulokban, majd összehasonlítottam a Bükki Nemzeti Park erdei iskolai anyagával. Összevettem az egyes évfolyamok programjának rendszerét, egymásra épülését és bővülését, módszertani diverzitásukat. A programok tipizálása mellett a rendelkezésre álló időkeret felosztását, az elméleti és gyakorlati foglalkozások arányát is megvizsgáltam. Az elemzés eredményeképpen felmerülő javaslatok a programok további bővítését teszik lehetővé. A sokrétű vizsgálat kirajzolja a fejlesztési irányokat és a környezeti nevelés problémáérzékenységét fokozva segíti annak folyamatos aktualizálását.

Az erdei iskola Lehoczky János klasszikus definíciója alapján az anyaiskola székhelyétől különböző helyszínrű, a környezet adottságaira építő, több napos tanulásszervezési forma. A terepi ismeretszerzést közös cselekvésekhez köti. A tanítás helyszínével szorosan és szervesen összefügg a tananyag, a képességfejlesztés és a közösségi tevékenységekhez kötődő szocializáció (Lehoczky 1999: 111–113.)

Hortobágyi Katalin (1993) a következő jellemzőit állapítja meg:

- Az iskola tantervének integráns része.
- A megismerés tárgya az erdei iskola helyszínének természeti, épített és szociokulturális környezete.
- A program megvalósítása a tanulók aktív, cselekvő tevékenységére épít.
- Az ismeretszerzés folyamatát elsősorban a kooperatív tanulási technikákra, a projekt módszer alkalmazására építi.
- Kihasználja az együttes tevékenységekben rejlő szocializációs lehetőségeket.

A tanulás célja szerint lehet ismerethővítő, képességfejlesztő és cselekedtető típusú (Lehoczky 1999: 138–142.)

Az erdei iskolák minősítési kritériumait és a minősítés protokollját a Környezet- és Természetvédelmi Oktatóközpontok Országos Szövetsége (KOKOSZ) dolgozta ki (Kárász 2013: 31–34.).

4.1. A kompetencia-alapú oktatás és a fenntarthatóságra nevelés megjelenése a programokban

A pedagógiai célokban megfogalmazódnak kulcskompetenciák: az élethosszig tartó tanulás és az önálló ismeretszerzés képessége, valamint a szociális érzékenység érvényesítése.

A környezeti kompetencia területeit megfogalmazó hosszú távú pedagógiai célokban, megjelennek értékek, valamint ezek érzelmi, értelmi, esztétikai megalapozása. Mindezek a fenntarthatóságra nevelés rendszerébe sorolhatók. Megjelenik a rendszerszemlélet, a kritikai gondolkodás, a kreativitás, a fenntartható fejlődéssel kapcsolatos tudáselemek, a fenntartható fejlődést nem támogató döntések következményeinek ismerete, globális és helyi környezetvédelmi problémák, és ezek gazdasági, ökológiai és társadalmi következményeinek belátása, a fenntartható fejlődés etikai vonatkozásainak tudatosítása, a szolidaritás és a felelősség.

A környezettudatossághoz szükséges speciális képességek (Lehoczy 1999: 111–113.) megfigyelhetők a pedagógiai célok között. Így az igények és a szükségletek különbségének felismerése, cselekvési motivációk és képesség, kényszerek felismerése, érdekérvényesítés, konfrontálás képessége, önzetlen cselekvés másokért.

4.2. A nevelési célok és a tartalmi követelmények változásai az egyes korcsoportok egymásra épülő programjaiban

4.2.1. Vulkáni működések-program

Az 1–2. osztály programjában elkezdődik az ember és a természet közötti összhang megismertetése és a természetvédelem feladatának tudatosítása, a gyermekek fizikai állóképességének és önállóságának növelése, valamint törekvések a közösség iránti felelősségérzet kialakítása érdekében.

A 3–4. osztály programja néhány elemben hasonlít az előző korcsoportéhoz, így az ember és természet közötti összhang összefüggéseinek megértetése és a természetvédelem fontosságának tudatosítása tekintetében. Megismerkednek a környezet nyújtotta lehetőségek fenntartható módon történő hasznosításának lehetőségeivel. Új elemként jelenik meg a pontosságra nevelés laboratóriumi, kísérletező feladatokkal.

Az 5–6. osztály programjában megfigyelhető a természet védelmének hangsúlyozása a tanulók fokozatos bevonásával, valamint önállóan mozognak a szabadban tájékozódási módszerek segítségével.

A 7–8. osztályos tanulók számára kifejezésre kerül, hogy az ember és a természet összhangjának biztosítása létkérdés a földi élet megmaradása szempontjából.

4.2.2. Fenntarthatósági-program

Az 1–2. osztályos programban az ember és a természet közötti összhang megismertetése mellett megjelenik a természetvédelem feladatának tudatosítása, a környezeti rendszer értelmezése és életvezetési normák kialakítása. A gyermekek fizikai állóképességének és önállóságának növelése ebben a programban is fontos szerepet kap.

A 3–4. osztály programjában új elem a szabadban zajló elfoglaltságok környezetvédelmi elvárásainak elsajátítása és a fenntarthatóság eszközeinek tanulmányozása a tábor területén. Ilyenek a napkollektoros melegvíz-szolgáltatás, a szelektív hulladékgyűjtés, újrahasznosítás, komposztálás.

Az 5–6. osztályosok megismerkednek a szürke víz hasznosításának lehetőségeivel, feladatuk közt szerepel mini-gazdaságok tervezése, megalkotása. A nehezebb gyakorlati feladatok megoldásához a fenntarthatósági kompetenciák alkalmazása szükséges.

A 7–8. osztályos programban megjelenik az ökológiai lábnyom fogalma. Hangsúlyt helyeznek a környezet iránti felelősség kérdésére, megismerkednek a levegő- és vízszennyezés folyamataival, a megújuló energiaforrások fajtáival.

4.2.3. A Bükk Nemzeti Park Erdei Iskolai programjának elemzése

A Bükk-hegység csodálatos elnevezésű program a 3–6. osztályos korosztálynak szól. Fő célja a DNY-i Bükk természeti és kultúrtörténeti értékeinek bemutatása. A program során területileg is egyre szélesebb koncentrikus körökben nyerhetnek bepillantást a tanulók az erdő életébe. Megismerik az erdei életközösségeket és a változatos középhegységi felszíninformákat. Rácsodálkozhatnak a Bükk Nemzeti Park legszebb bemutató és kiállítóhelyeire, miközben az ember tájálalakító tevékenységének megfigyelése során tudatosodik a gyerekekben a felelősség a környezetért. A terepi foglalkozások célja az erdők, gyepek, vizes élőhelyek élővilágának bemutatása. A hegység földtani érdekességei, földtörténete rendkívüli élményt jelent a program résztvevőinek. Talán ebben rejlik a legnagyobb értéke, hiszen a Bükk Nemzeti Park különleges értékű természetvédelmi objektumokat tartalmaz. Mindezek mellett feltárulnak a tájon letelepedett emberek régészeti, történelmi, néprajzi jellegzetességei, és a gyerekek megismerkedhetnek a nemzeti parkban zajló természetvédelmi tevékenységekkel.

A program nevelési céljai a következők: környezettudatos, a környezetért felelősséget vállaló magatartás kialakítása, a természetben alkalmazandó viselkedési normák elsajátítása, ismeretszerzés, készségek és képességek kialakítása, fejlesztése, motiváció a természet jelenségeinek a megértésére, rendszerszemlélet kialakítása, az emberi tevékenység hatásainak bemutatása védett területen.

4.3. A rendelkezésre álló időkeret megosztása

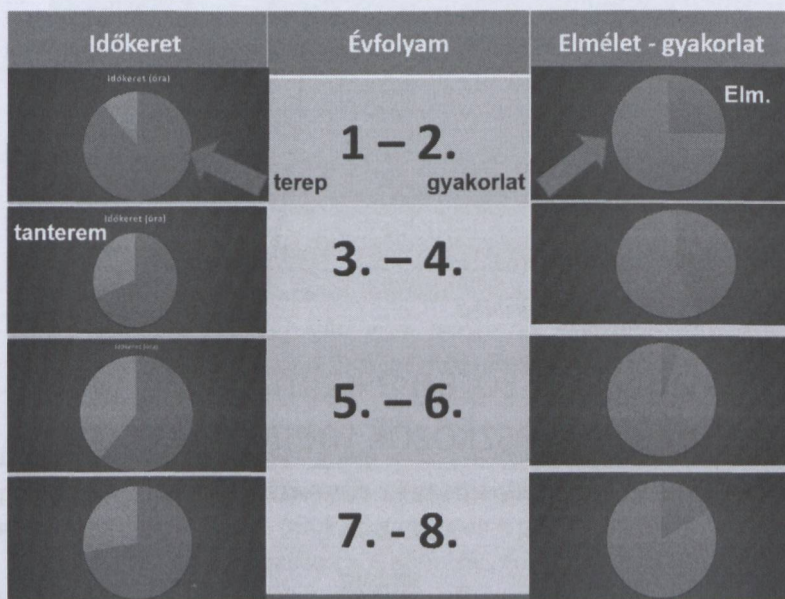
4.3.1. Vulkáni működések program

Az 1–2. osztály programjában a felhasznált időkeret 18 óra, melyből terepi foglalkozás 16 óra, tantermi foglalkozás 2 óra. Az elméleti és gyakorlati foglalkozás aránya 6:12 óra. (1. ábra) Ez a program elsősorban ismeretbővítő és cselekedtető típusba sorolható.

A 3–4. osztályosoknak javasolt program időkerete 16 óra. Ebből terepi foglalkozás 11 óra, tantermi foglalkozás 5 óra. Az elméleti és gyakorlati foglalkozás aránya 7:9 óra. Az erdei iskolai program ismeretbővítő és cselekedtető típusú.

Az 5–6. osztály programját elemezve megállapítható, hogy a program ismeretszerző és cselekedtető elsősorban, de mivel a mozgásos képességeket, a kommunikációs és intellektuális képességeket és az attitűdöket is fejleszti, a képességfejlesztő típusba is besorolható. A rendelkezésre álló időkeret 36 óra. Ebből terepi foglalkozás 22 óra. Az elmélet – gyakorlat aránya 2:34 óra, a gyakorlati ismeretszerzés dominál.

A 7–8. osztály programja elsősorban ismeretbővítő, de képességfejlesztő elemei is vannak, a kommunikációs és az intellektuális képességeket fejleszti, a környezeti attitűdöket formálja. A munkához rendelkezésére álló időkeret 36 óra. Ebből terepi foglalkozás 26 óra, tantermi tevékenység 10 óra. Az elméleti és a gyakorlati foglalkozások aránya 6:30, itt is a gyakorlati foglalkozások dominálnak. (1. ábra)



1. ábra: A rendelkezésre álló időkeret a Vulkáni működések programban

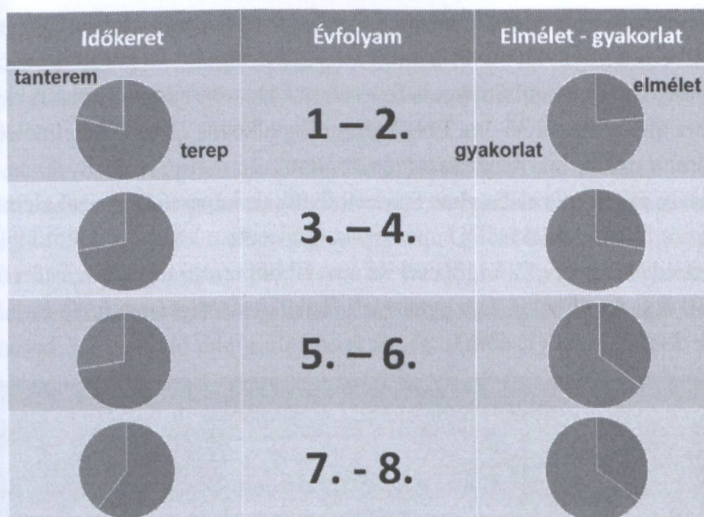
4.3.2. Fenntarthatósági program

Az 1–2. osztály számára készített program 17 munkaórájából 12 óra terepi munka és 5 óra tantermi foglalkozás, elméleti foglalkozás 4 óra, gyakorlati foglalkozás 13 óra. (2. ábra)

A 3–4. osztály programjának 18 órájából 13 óra terepi és 5 óra tantermi foglalkozás. 5 óra elméleti és 13 óra gyakorlati foglalkozás.

Az 5–6. osztály programja 40 órás időtartamú. Ebből terepi foglalkozás 29 óra, tanteremben zajlik 11 óra. Az elméleti ismeretek átadására szánt idő 14 óra, gyakorlati foglalkozás 26 óra.

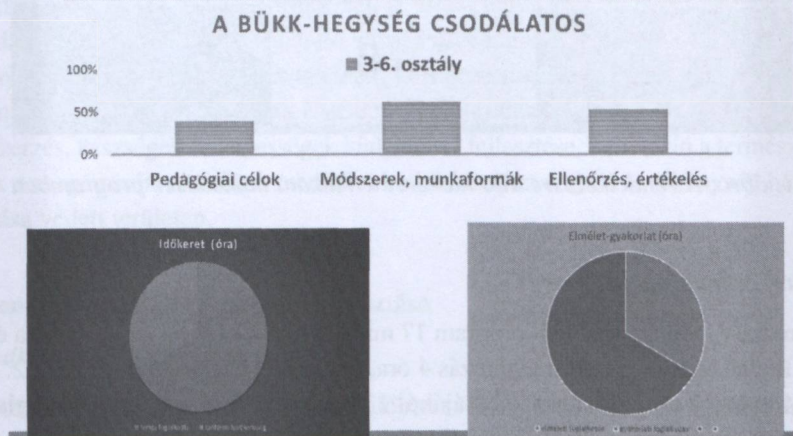
7–8. osztály esetében a program szintén 40 órás. Ebből terepi foglalkozás 25 óra, tanteremben zajlik 15 óra. Az elméleti ismeretek átadására szánt idő 14 óra, gyakorlati foglalkozás 26 óra.



2. ábra: A rendelkezésre álló időkeret a Fenntarthatósági programban

4.3.3. A Bükki Nemzeti Park programja

A program során alkalmazott didaktikai eszközök megoszlása:



3. ábra: A didaktikai eszközök és az időkeret a Bükki Nemzeti Park programjában

A program 36 óra időtartamú. Ebből 12 óra elméleti és 24 óra gyakorlati foglalkozás. 24 óra terepi munka és 12 óra tanteremben zajlik. (3. ábra)

4.4. Az egyes modulok pedagógiai céljai, munkaformái és az ellenőrzés módjában fellelhető diverzitás

A modulok pedagógiai céljai, munkaformái, és az ellenőrzés módja

1. Hol is vagyunk?
2. Rövid séta a tábor közelében.
3. A vulkáni működés nyomában I.
4. Hosszabb séta az Ilona-völgyben
5. A vulkáni működés nyomában. II.
6. Védjük patakunkat! Ismerkedjünk a vizek „törpéivel”.
7. A tájékozódás elmélete és gyakorlata.
8. A környék „úri” és népi emlékeinek felkutatása.
9. A vulkáni működés nyomában III.)

Modulok	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Pedagógiai célok									
Ismeretszerzés	x	x	x	x	x		x	x	x
Kísérlet					x	x	x		
Problémamegoldás	x		x	x	x	x	x		x
Összefüggések elemzése	x		x	x	x	x	x	x	x
Munkamegosztás				x	x	x			
Önállóság fejlesztése				x		x		x	
Módszerek, munkaformák									
Kísérlet			x		x				
Vizsgálódás								x	x
Megfigyelés	x	x			x			x	
Gyűjtés		x							
Kirándulás	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Terepi munka	x	x		x			x		x
Modellezés			x						
Csoportmunka	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Egyéni feladat									
Ellenőrzési értékelési módszerek									
Küpfelismerés	x	x							x
Egyéni feladat	x								
Csoportos feladat				x					
Beszélgetés				x	x		x		
Alkotás		x	x	x	x			x	
Munkanapló			x			x			
Játék							x		

4. ábra: A pedagógiai célok, módszerek, munkaformák és az ellenőrzés a Vulkáni működések programban

A három erdei iskolai program elemzése során a modulok összeállításakor a szakemberek 28féle pedagógiai célt, 30féle módszert és munkaformát és 17féle ellenőrzési és értékelési módot soroltak fel. A pedagógiai célok közt szerepelt a pozitív attitűd kialakítása, ismeretszerzés, ismeretek alkalmazása, ismeretek rendszerezése, kommunikációs készségek fejlesztése, összefüggések elemzése, problémamegoldás, az önállóság fejlesztése. (4. ábra) A módszerek és munkaformák széles tárháza tartalmazza a kísérlet, csoportmunka, egyéni munka, gyűjtés, kirándulás, megbeszélés, modellezés, terepi munka, vizsgálódás módszereit. Az ellenőrzés és értékelés kisebb spektrumot ölelt fel az eddig vizsgált programokban. Megjelölték az egyéni és csoportos feladatmegoldást, a beszélgetést, alkotást, vetélkedőt, munkanaplót, játékos értékelési formákat.

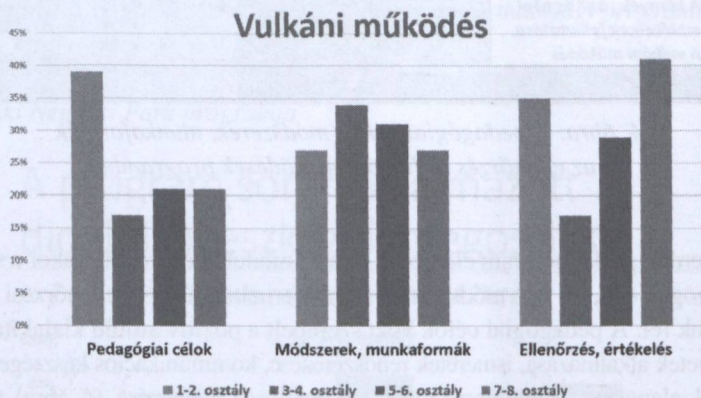
4.4.1. Vulkáni működések program

A pedagógiai célok közül 39%-kal az 1–2. osztályosok programja vonultatja föl a legtöbbet. Magas az ellenőrzés, értékelés szempontjainak sokfélesége is, 35%. A 3–4. osztályosok programja a pedagógiai célok és az ellenőrzés-értékelés szempontjából is a felét tartalmazza a kisebb korosztálynál alkalmazottaknak, ugyanakkor a módszerek diverzitása nagyon magas. Az 5–6. és a 7–8. osztály számára készített programok átlagosan 6–6féle pedagógiai célt és értékelési szempontot tartalmaznak, a felhasznált módszerek százalékos aránya 27%.

Korcsoportok	Pedagógiai célok	Módszerek, munkaformák	Ellenőrzés, értékelés
1–2. osztály	(11/28) 39%	(8/29) 27%	(6/17) 35%
3–4. osztály	(5/28) 17%	(10/29) 34%	(3/17) 17%
5–6. osztály	(6/28) 21%	(9/29) 31%	(5/17) 29%
7–8. osztály	(6/28) 21%	(8/29) 27%	(7/17) 41%

1. táblázat: A pedagógiai célok, módszerek, munkaformák és az ellenőrzés szempontjainak aránya a Vulkáni működések programban

Az egyes korcsoportok programjainak összehasonlítása didaktikai szempontok alapján:



5. ábra: A pedagógiai célok, módszerek, munkaformák és az ellenőrzés százalékos megoszlása a Vulkáni működések programban

4.4.2. Fenntarthatósági program

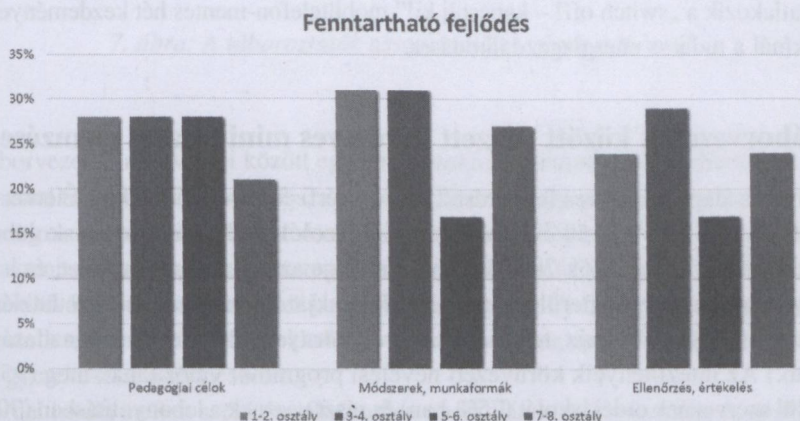
Ebben a programban a megfogalmazott pedagógiai célkitűzések száma nagyon egyenletesen alakul. A legidősebb korcsoport programja tartalmaz csupán kettővel kevesebb célt, a másik három korcsoporthoz készített program mindegyike nyolc különböző elérendő célt fogalmaz meg. A módszerek, munkaformák tekintetében az alsó tagozat programjai szintén nagyon egyenletesen alakultak, 9-9 módszert alkalmaznak mindegyik programban, míg a 7–8. osztályosok programja 8 félélt, és az 5–6. osztályosoké 5féle módszerrel dolgozik. Az ellenőrzés-értékelés szempontjai 3 és 5 között változnak az egyes programokban.

Korcsoporthok	Pedagógiai célok	Módszerek, munkaformák	Ellenőrzés, értékelés
1–2. osztály	(8/28) 28%	(9/29) 31%	(4/17) 24%
3–4. osztály	(8/28) 28%	(9/29) 31%	(5/17) 29%
5–6. osztály	(8/28) 28%	(5/29) 17%	(3/17) 17%
7–8. osztály	(6/28) 21%	(8/29) 27%	(4/17) 24%

2. táblázat: A pedagógiai célok, módszerek, munkaformák és az ellenőrzés aránya a Fenntarthatósági programban

A programok elsősorban ismeretbővítő és cselekedtető típusúak, ugyanakkor minden korcsoportban megfigyelhetők a képességfejlesztés elemei is.

Az egyes korcsoportok programjainak összehasonlítása didaktikai szempontok alapján:



6. ábra: A pedagógiai célok, módszerek, munkaformák és az ellenőrzés százalékos megoszlása a Fenntarthatósági programban

4.4.3. A Bükki Nemzeti Park programja

Ez az erdei iskolai program nagyon magas számban fogalmaz meg pedagógiai célokat. A 28-féle cél közül 11-gyel dolgozik, ami 39%-os arány. Kiemelkedő a módszerek sokfélesége. A 29 felsorolt módszerből 18-at használ, ez 62%-os arány, míg az ellenőrzés, értékelés diverzitása 53 %-os (9/17).

5. Az Országos Erdészeti Egyesület által felújított vándortábor program általános céljai, a fenntarthatósági célok megjelenése

A gyalogos vándortáborok alkalmával a diákok megismerkedhetnek a magyarországi közép-hegységek erdeivel, személyes természeti tapasztalatokat, élményeket szereznek. A túrázás során beiktatott erdei iskolákban eltöltött programok bővítik a természetre vonatkozó ismereteiket, ugyanakkor az itt szerzett kulturális élmények szélesítik a látókörüket.

Az erdei vándortáboroknak mindemellett fontos közösségépítő szerepe van, hiszen a diákok a tantermi körülményektől elszakadva tapasztalják meg, mire képesek közösségként. A helyszínen szereznek benyomásokat arról, hogy turistaként az ember a saját örömeire, kikapcsolódásért, a szabadban megélhető élményekért jár ismételten a természetbe (Németh 2017).

A fenntarthatóság elveit többféleképpen igyekeznek érvényesíteni a szervezők. Saját megfogalmazásuk szerint a vándortábor a következő tényezők miatt „zöld”. Kiemelt szempont, hogy minél kisebb ökológiai lábnyommal működjön a rendszer: A táborhelyeken szelektív hulladékgyűjtés működik. A résztvevők kulacsot kapnak, így csökken a felhasznált és esetleg eldobált műanyag-palackok száma. A napi hideg ételmezt táborozás során folyamatosan használható élelmiszeres zsákban viszik a túrákra a gyerekek. A szálláshelyek zuhanyzóiban 3 perces homokórával figyelhetik saját tudatos vízfelhasználásukat. A program azzal, hogy csatlakozik a „switch off! – kapcsolj ki!” mobiltelefon-mentes hét kezdeményezéséhez, módot kínál a tudatos energiagazdálkodásra.

6. A táborvezetők között végzett kérdőíves minikutatás elemzése.

Az internetes alapú kérdőíves felmérést 21 fő – 5 férfi és 16 nő töltötte ki. Életkoruk 25 és 59 év közötti (13 fő 40 és 50 év közötti). A válaszolók 66%-a általános iskolában tanít, közismereti tanár. A kitöltők 70%-ának végzettsége az ember és természet, és a földünk és környezetünk műveltségterületre szól és 9 fő szakjai köthetők a természethez és az élőlényekhez (biológia, földrajz, természetismeret, környezetismeret, mezőgazdasági ismeretek, stb.) Az intézményeik környezeti nevelési programot valósítanak meg (95%-ban), ezen belül szerveznek erdei iskolát (75%-ban) és részt vesznek a lebonyolításban (70%-ban).

A vándortáboroztatás célja a megkérdezettek szerint a környezet-harmonikus életvezetés kialakítása, valamint az ismeretszerzés és közösségfejlesztés. A program megvalósítása során érintendő legfontosabbnak tartott témák a természet megismerése, a természeti jelenségek magyarázata, a természetvédelem, és a helyszínnel kapcsolatos ismeretek fejlesztése. Szabadidős programokként elsősorban a játékot, ismeretterjesztő foglalkozásokat, és a sportot említették meg.

A vándortábor lebonyolítása során alkalmazott módszerek a felfedeztetés, csoportmunka és megfigyelés.

Egyértelműen akkor tartják sikeresnek a táborot, ha a résztvevők jól érzik magukat. Módszertani ismereteiket a képzésről szerzik.

A táboroztatók attitűdje nagyon pozitív. A 7. ábra szemlélteti az első 3 fogalmat, ami a vándortáboroztatásról eszükbe jutott.

Ebben az esetben is jóval kevesebb ellenérvet soroltak föl a táboroztató pedagógusok. A kimerítő túrák mellett megemlítték a fárasztó cipekedést, ha túl komfortos a táborhely, akkor hiteltelenné válik a kihívás, ha túl kevés a komfort, nem érzik jól magukat a gyerekek. Felmerültek az időjárás viszontagságai, szükséges a teljesítéséhez a megfelelő kondíció, esetleg balesetveszélyes lehet.

Irodalom

Könyv

- Hortobágyi Katalin 1993: *Erdei iskola: „Ahol a fáktól jobban látni az erdőt”*. Altern füzetek 6., Budapest: OKI Iskolafejlesztési Központ, Erdei Iskola Egyesület.
- Kárász Imre 2013: *Együtt az élhető környezetért*. Eger: Tűzliliom Egyesület.
- Lehoczy János 1999: *Iskola a természetben, avagy a környezeti nevelés gyakorlata*. Budapest: Raabe Klett.
- Németh Imre 2017: *Vándortáborozási képzési anyag*. Budapest: Testnevelési Egyetem
- Persányi Miklós (szerk.) 1988: *Közös jövőnk: A Környezet és Fejlesztés Világbizottság jelentése*. Budapest: Mezőgazdasági.
- Szlávik János 2013. *Fenntartható gazdálkodás*. Budapest: Wolters Kluwer CompLex.

Internetes hivatkozás

- Horváth Dániel – Száraz Péter – Varga Attila 2009: *A környezeti kompetenciák fejlesztése Magyarországon – Eredmények és lehetőségek*. URL: <http://ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztesi/horvath-daniel-szaraz> [Utolsó letöltés: 2017. január 19.]
- Katona Judit, Némethné 2005: *Erdei iskolák szerepe a környezettudatos szemléletformálásban*. URL: <http://ofi.hu/publikacio/erdei-iskolak-szerepe-kornyeztudatos-szemleletformalasban> [Utolsó letöltés: 2018. november 7.]
- Nagy Lászlóné – Nagy Márió Tibor 2016: Kutatásalapú tanítás-tanulás a biológiaoktatásban és a biológiatanár-képzésben. *Iskolakultúra*, 3. 57–69. URL: <http://real.mtak.hu/35011/1/05.pdf> [Utolsó letöltés: 2018. november 7.]
- Oktatás a fenntartható fejlődés szolgálatában – Forrásgyűjtemény 2014 Budapest: Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet. URL: <http://ofi.hu/kiadvany/oktatas-fenntarthato-fejlodes-szolgalataban-forrasgyujtemeny> [Utolsó letöltés: 2018. november 7.]
- Orosz Éva – Kollányi Zsófia 2016: Egészségi állapot, egészség-egyenlőtlenségek nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport*. Budapest: Társi Zrt. 336–339. URL: <http://old.tarki.hu/hu/publications/SR/2016/16orosz.pdf> [Utolsó letöltés: 2018. november 7.]
- Suhajda Virág – Varga Attila – Victor András: *A valós környezeti tanulás helyzete Magyarországon*. Budapest: Magyar Környezeti Nevelési Egyesület. URL: http://mkne.hu/fajlok/projektek/Baseline%20research%20report%20_%20Hungarian.pdf [Utolsó letöltés: 2018. november 7.]
- Varga Attila 2009: *Környezeti kompetencia*. URL: <http://ofi.hu/tudastar/4-vitaforum-kozepiskolai/kornyezeti-kompetencia> [Utolsó letöltés: 2018. november 7.]

Forest school and wandering camp

The progressively renewing opportunities of environmental education

The present global problems are updating the social expectations for the environmental education. Consequently, the methodology of environmental education is effective if an individual's environmental capacity is increased within the framework of sustainability. Since its inception, the methodology of forest school programs has been gradually upgraded, thus enabling co-operative learning and project-based pedagogical methods to be continuously applied. Némethné Dr. Katona (2005)

Comparing wandering camp and forestry education, we find that while the methods have many similarities, the two educational places had different goals at the time of their development and it is currently observed that similar pedagogical goals are achieved with different emphasis.

In my study, I also present these differences when comparing the forest school and the wandering camp programs.

Pedagógusok szociális érzékenyítése – lehetőségek és kihívások

MiEgyMás – Szociális érzékenység fejlesztése a 14–18 éves korosztály körében

BIBOK ÁGNES – ERDEI ILDIKÓ

bibokagi@gmail.com – ildikoerdeif@gmail.com

*Katház Közhasznú Nonprofit Kft, Szeged –
Bartók Béla Elméleti Líceum, Temesvár*



Kulcsszavak: szociális érzékenység, szociális kompetencia, tréningmódszer, akkreditált pedagógus-továbbképzés, középiskolai korosztály

A középiskolai tanároknak szóló szociális érzékenyítő tréning, a *MiEgyMás* pedagógus-továbbképzési tananyag az *ÉrTed!?: Stratégiai partnerség a szociális érzékenység fejlesztéséért projekt*¹ egyik szellemi terméke. A programunk általános célja elsősorban a serdülőkorúak szociális érzékenységének fejlesztése, de a konkrét megvalósítás a megfogalmazott cél egyik elengedhetetlen előfeltételét vállalta fel: arra keresett választ, hogy hogyan valósítható meg a serdülőket tanító tanárok szociális érzékenyítése. A tanulmányban bemutatjuk, hogy miért éppen a serdülőkor a megfelelő erre a célra, hogyan fejleszthető a szociális érzékenység, milyen módszerek segíthetnek a cél elérésében.

A serdülőkorról alkotott elképzelések közül az egyik legelterjedtebb, hogy ez az időszak, amikor a stabil felnőtt személyiség alapja kialakul. Az, hogy a tizenévesek több tényezőt is képesek egyszerre figyelembe venni a probléma megoldásakor, hogy szélesebb tudásuk van a társadalmi normákról és az erkölcsi követelményekről, és hogy egyre inkább tudatosul bennük a felnőttkor közeledte, hozzásegíti őket egy integrált, felnőtt identitás kialakításához (Cole–Cole 2003).

¹ Erasmus + Strategic Partnership for Enhancing Social Conciousness (2015-1-HU01-KA201-013623)

Erikson (2002) a serdülőkor alapvető feladatának az identitásképzést tartja. A serdülő vagy kialakít egy szilárd személyes identitást, vagy különböző pszichológiai problémákkal kerül szembe későbbi élete során. A serdülőnek négy korábbi fejlődési krízist kell újra feldolgoznia: a bizalom megalapozását, az autonómia megalapozását, a kezdeményezés igényét és a teljesítmény igényét. Személyiségfejlődési modelljében a serdülőkor az ötödik szakasz, és az összes fejlődési szakasz közül a legfontosabb és a legkritikusabb. Ekkor nemcsak az a személy „életfeladata”, hogy megbirkózzon a nemi érés élményeivel és a felnőtt szerep bizonytalanságaival, hanem számot kell vetnie azzal is, hogy a korábbi szakaszokból mit hozott magával. Ebben a szakaszban megteremtődhet a szilárd „ÉN”, aminek birtokában már megengedheti magának az egyén, hogy többé ne kelljen ilyen intenzitással és tudatossággal foglalkoznia önmagával, jöhet valami az „identitáson túl”. Erikson fő gondolata az, hogy a serdülők identitásképzésének folyamata attól függ, hogy: Hogyan ítélnék meg másokat? Mások hogyan ítélik meg őket? Miként vélekednek mások ítéleteiről? Mennyire képesek szem előtt tartani a kulturális társadalmi kategóriákat, amikor másokról ítélnék? Mindezek a jellemzők egyfelől megerősítik a szociális készségfejlesztés, érzékenyítés fontosságát, másfelől biztosítják az ehhez szükséges feltételeket.

A szociális érzékenységet a szociális kompetencia részeként tekintjük. Az elmúlt évtizedekben ugrásszerűen megnőtt a szociális kompetencia iránti érdeklődés. A szakmai és magánéletben egyaránt nélkülözhetetlen szociális készségek, a matematikai-logikai intelligencia teljhatalmát megszüntető érzelmi intelligencia, a sajátos készségeket, ismereteket és attitűdöket magában foglaló szociális kompetencia a tudományos publikációk, kutatások témájává vált. Goleman (1997) közismert értelmezésében a szociális kompetencia az érzelmi kompetencia egyik összetevője a személyes kompetenciák mellett, és mindkettő olyan tulajdonságok vagy képességek gyűjtőfogalma, amelyek az életben a sikerességet biztosítják. A személyes kompetenciák határozzák meg, hogyan irányítjuk önmagunkat, ide sorolja az érzelmek felismerését (érzelmi tudatosság, pontos önértékelés, önbizalom, intuíció képessége), az önszabályozást (érzelmi önkontroll, kongruencia, rugalmasság, optimizmus), valamint a motivációt (teljesítménymotiváció, elköteleződés, kezdeményező-készség). A szociális kompetenciák a társas kapcsolataink irányításában játszanak szerepet. Ide tartozik az empátia (képesség arra, hogy megértsük mások érzéseit, szükségleteit, meggyőződéseit), valamint a kapcsolatirányító képesség.

Stephens (1992) szociális készséglistája szintén jó körülírója a szociális kompetenciának és egyben a szociális érzékenyítés területeinek. A Stephens-féle modell elemei: a személyközi viselkedés (konfliktuskezelés, figyelemfelkeltés, üdvözlés, segítség másokon, viselkedés, pozitív attitűd mások iránt), az önmagával szembeni viselkedés (következmények vállalása, etikus viselkedés, érzelmek kifejezése, pozitív én-attitűd, -önelfogadás, felelősség a tanulásban, kapcsolatokban), a feladattal kapcsolatos viselkedés (kommunikáció feladatvégzés közben – kérdésre válaszol, figyelés feladatvégzés közben, csoporton belüli aktivitás, szívesen együttműködik, mások előtti szereplés vállalása) és a környezeti viselkedés (környezet megóvása, étkezési viselkedés, közlekedés).

Ezek a modellek abban segítenek, hogy megértsük a jelenség összetettségét és ebből adódóan a lehetséges feladatok és tartalmak sokszínűségét.

A társas készségek olyan készségek, amelyek lehetővé teszik, hogy másokból az általunk kívánt reakciót váltsuk ki, használva a meggyőző erőt, kommunikációt, konfliktuskezelést, vezetést, a változás katalizálását, kapcsolatépítést, együttműködést. A szociális képesség rendszerének összetevői: kommunikáció, szervezés, érdekérvényesítés, szociális tanulás, tolerancia, kapcsolatleremtés, szociális elfogadás, énefogadás.

A szociális készségek alakítása elsősorban csoportmunkában, saját élményű tanulással valósítható meg. Amikor egy csoport közös lélektani munkára, öntapasztalásra, tanulásra, élményszerzésre vállalkozik, minden résztvevőtől azt várják el, hogy spontán, őszinte, személyes módon forduljanak egymás felé, így segítsék a közös, eredményes tapasztalatszerzést. A csoportmunka a valóságot mintázó, „mesterséges csoportformációban” bontakozik ki, „olyan, mintha” közegben, amely csak a résztvevők munkája során válhat valódi csoporttá. Ez az „olyan, mintha” jelleg azt kívánja, hogy a résztvevők vegyék komolyan magukat, egymást és a feladatot, abban a „mintha világban”, amely konstruált valóság, átmeneti világ, játékszerű létforma. (Bagdy–Telkes 1995).

A csoportban a résztvevőknek nem méri a „teljesítményét”, nem függ csoportbeli viselkedéstől a jövőbeni valóságos (társadalmi) helyzetük, szabad próbaterappé válik számukra a csoport világa. Szabadabb, mint az iskolapad, hiszen az iskola falai közt minden viselkedés következményes. A csoport közege a próbák, próbacselekvések, kísérletezések terepe, a játék szabadságával, önfeledtségével és következménymentességével, a „játssza tanulás” örömtöbbletével, az optimális tanulási helyzet prototípusa: szabad, következménymentes valóságpróba.

Bagdy és Telkes (1995) szerint a csoportban megvalósuló tanulás sajátos. Amikor általában véve tapasztalatokat (ismereteket) szerzünk, egyszerre két tanulási szinten végzünk pszichikus munkát: az adott tartalom, ismeret „beprogramozása” képezi az első szintet. A második szint egyidejű történés az elsővel, és azt jelenti, hogy egyúttal mindig megtanulunk valamilyen kontextust is felismerni, szokássá tenni. Ez dönti el, hogyan fogjuk fel, miképp értelmezzük valaki viselkedését velünk kapcsolatban. A tanulás harmadik szintje – a személyiség: ezen a szinten megtanuljuk felismerni és ellenőrzésünk alá vonni saját észlelési, jelentésértelmezési szokásainkat. Rendkívül jelentős történésekről van szó ebben az önalakító, nézőpont-változtató folyamatban.

Ahhoz, hogy a 14–18 éves korosztály szociális érzékenységének fejlesztéséről beszéljünk, először az őket tanító pedagógusok szociális érzékenyítésének lehetőségét kell megteremteni, lehetőleg csoportmunkában, sajátélményű tanulás révén, hiszen ezek bizonyulnak a leghatékonyabbnak akkor, amikor szociális kompetenciáról, érzékenyítésről beszélünk. A tapasztalati tanulást nyújtó módszerek a technikák közül az alábbiak bizonyulnak hatékonyak (Bagdy–Telkes 1995), ezekre épül a kidozogott pedagógus-továbbképző tananyag is.

Mintanyújtás – A leggyorsabb tanulási mód egy képesség esetében valakinek a megfigyelése, az utánzás pedig a leghatékonyabb és a legkorábbi tanulási képességünk. A modellnyújtás hatékony eszköz mind a megfelelő viselkedés újra fellépési esélyének fokozásához, mind az új

viselkedési módok elsajátításához, fejlesztéséhez. A technikai eszközök használata jelentősen megnövelheti a viselkedés megfigyelését, elemzését.

Szerepjáték – A pszichodráából átvett technika. A résztvevőknek sok öröme van a megszemélyesítő, megelevenítő, „dramatizáló” cselekvésközpontú tevékenységekben. Lehetőségük van több szerep eljátszására, több helyzet kipróbálására. A megfigyelőknek is aktív szerepük van, hiszen megfigyelik majd elemzik a történeteket.

Brainstorming technikák – A szabad ötletfelbukkanások és az ötletek azonnali begyűjtését jelenti. Sajátos szabályok segítik elő a kreativitás szabad kibontakozását. A divergens gondolkodási, ötletkeresési megközelítést hangsúlyozza a válaszkérésben, és kizárja a kreatív alternatívák idő előtti kritikáját.

A bemutatott technikák mellett fontos szerepet töltenek be a *strukturált gyakorlatok* – ezek a technikák játékoságuknak, feszültségoldó és örömszerző funkciójuknak köszönhetően, közkedveltek a különböző tréningprogramokban. Rudas (1990) szerint a strukturált gyakorlatok előnyei a következők: erős célra orientáltság, a csoportdinamika kezdeti felgyorsítása, megkönnyített ismeretsajátítás, a csoportmunka fókuszálhatósága és tematizálhatósága és a csoport erősebb kohéziójának elősegítése.

A tanulmány második részében bemutatjuk a fenti elméleti megalapozásra épülő *MiEgyMás – Szociális érzékenység fejlesztése a 14–18 éves korosztály körében* c. továbbképzési tananyagot. A tananyagot ún. tesztkurzuson próbáltuk ki az akkreditálási eljárás elindítása előtt, 10–12 fő gyakorló pedagógus részvételével, akik szegedi és battonyai középiskolákból érkeztek.

A *MI(egy)Más: Szociális érzékenység fejlesztése a 14–18 éves korosztály körében* c. pedagógus továbbképzés egy kétéves nemzetközi együttműködés eredménye, amely az *Erasmus+ Stratégiai Partnerség a szociális érzékenység fejlesztéséért* c. projekt keretében zajlott. A 2015–2018 között megvalósuló projektben hat partner vesz részt, nevezetesen: a Katház Közhasznú Nonprofit Kft (Szeged) mint vezető partner, az Akademie Klausenhof (Hamminkeln), az Angers-i Egyetem Társadalomtudományi és Bölcsészettudományi Kar Földrajz Tanszéke, a Bátorkeszi Magán Szakközépiskola, a Socialna Akademija (Ljubljana) és a temesvári Bartók Béla Elméleti Líceum.

A képzés kidolgozása helyzettfelmérési és -értékelési szakasszal kezdődött, amelyet a francia partner szociális földrajzzal foglalkozó kutatóival végeztünk el. A kérdőíves felmérés és elemzés 850 fős mintán készült, a mintavétel szegedi, temesvári és komáromi középiskolákban történt, meghatározott szempontok alapján. A felmérés eredményeinek felhasználása és egyéb rendelkezésre álló tapasztalatok alapján, a német partnerrel két-alkalmas *Képzők képzése* (Training of Trainers) eseményt tartottunk Szegeden, 10–12 fő részvételével. A képzői csapat fő feladata az volt, hogy közreműködjen a jelen harmincórás továbbképzés kidolgozásában, amihez két munkacsoportot állítottunk fel: az első a képzés tematikájának és moduljainak kidolgozását, míg a második a képzéshez kapcsolódó Módszertani segédlet elkészítését vállalta fel.

A kidolgozott képzési anyagot ún. tesztkurzuson próbáltuk ki az akkreditációs folyamat elindítása előtt. A kurzuson 12 pedagógus vett részt, akik a képzési esemény közben szakmai

szempontból (is) értékelték a modulok tartalmát, felépítését, valamint az egész képzés koherenciáját és gyakorlati hasznosíthatóságát. A szükséges javítások elvégzése után, 2018. májusában a képzési anyag megkapta az akkreditációs engedélyt, így 2018. szeptembertől hivatalosan is elérhető lesz a Katház Kft képzési kínálatában. A továbbiakban az akkreditált továbbképzés bemutatása következik.

A *MI(egy)Más: Szociális érzékenység fejlesztése a 14–18 éves korosztály körében*² címmel akkreditált tréningjellegű pedagógus-továbbképzés a 14–18 éves korosztályt tanító, nevelő pedagógusok, valamint a korosztállyal foglalkozó humán segítők (iskolapszichológus, gyermekvédelmi felelős) számára ajánlott. A harmincórás továbbképzés két fő céllal rendelkezik. Egyrészt, a tanulmány első részében említetteknek megfelelően, sajátélményű tanulás és érzékenyítő tréninggyakorlatok segítségével, növelni szeretnénk a képzést elvégző középiskolai pedagógusok társadalmi érzékenységét, empátiáját és ezirányú kezdeményezőkézségét. Másrészt, célunk, hogy a résztvevők képesek legyenek a szociális érzékenység szerepének hiteles közvetítésére a diákjaik között és diákjaik szociális érzékenységének növelésére is.

A képzés kétszer két napos időkeretben valósul meg, két trénerrel és 12–15 résztvevővel. Az első hétvége a személyes szociális kompetencia, és ennek részeként a személyes szociális érzékenység fejlődésére fókuszál, míg a második alkalom a résztvevő pedagógusok módszertani tárházának bővítését, iskolán kívüli/nemformális eszközökkel megvalósítható érzékenyítő programok bemutatását tűzi ki célul.

Mindkét hétvége különböző egymásra épülő modulokra tagolódik, amelyen a résztvevők csoportban vagy több kiscsoportban vesznek részt. Minden modulnak meghatározott, a szociális kompetencia részét képező, vagy hozzá kapcsolódó témája van, a modul feldolgozása reflexióval zárul. Az első hétvége a következő modulokból áll: bemutatkozás, csoportalakítás (szabályok közös kialakítása), személyes érzékenyítő tapasztalatok szerzése (páros és kiscsoportos gyakorlatok, közös tevékenység hátrányos helyzetű csoportokkal), önismeret: erősségek, gyengeségek, pozitív énkép, önbizalom, kommunikációs technikák (asszertív kommunikáció, értő hallgatás, kérdezőtechnikák, visszajelzés adása).

A második hétvége a módszertani tárházbővítésé, amelynek keretében új, innovatív, a képzés számára kifejlesztett modulok is megjelennek. Az ezekben való részvétel mellett, a második alkalom célja az is, hogy felkészítse a pedagógusokat ismert gyakorlatok, játékok átalakítására és meghatározott, feldolgozandó szociális témának, korosztálynak, csoportnak megfelelően új gyakorlatok alkotására is. A módszertani modulok között élő könyvtár, modellóra, diákprojektek támogatása és mentorálása szerepel.

A képzés további fontos eleme, hogy fórumot biztosít a témához kapcsolódó, mindennapi tanítási-pedagógusi munkából származó tapasztalatok cseréjére, esetek megbeszélésére szakképzett tréner vezetésével. Erre a csoportos munkaforma, a feladatokat követő reflexió, illetve a célzott brainstorming jellegű gyakorlatok adnak alkalmat.

² A képzési program tematikus, modulokra bontott részletes leírását ld. a tanulmány végén.

A képzési modulok áttekintése után érdemes rávilágítani a képzés újszerű elemeire. Egyrészt, a képzés témafelvetése, tartalma is újszerű, mivel a középiskolai korosztály szociális érzékenyítése témában eddig nem állt rendelkezésre akkreditált pedagógus-továbbképzési anyag. Másrészt, a képzés kidolgozása során számos régi módszert új formába öntöttek a trénerek, illetve újat is kidolgoztak gyakorló pedagógus részvételével, mégpedig a modellóra formájában.

A modellóra egy 45 perces iskolai tanóra mintájára zajlik. A modellórát gyakorló pedagógus vezeti, aki egy meghatározott téma lehetséges tanórai feldolgozását mutatja be a résztvevők bevonásával. A résztvevők diákszerepbe kerülnek a gyakorlat során, így konkrét tapasztalat szerezhető a diákok oldaláról a szociális érzékenyítő feladatok megoldása során. A gyakorlat után reflexió és értékelés következik, amelyet a modellóra alapjául szolgáló óravázlat szakmai átbeszélése követ.

Végül, a *Mi(egy)Más* harmincórás továbbképzés jó példa a nemformális eszközök, a tapasztalati tanulás és az érzékenyítés formális környezetben való használatára. Valamennyi, az akkreditált képzési anyagban szereplő gyakorlat könnyedén alkalmazható a mindennapi iskolai nevelő munka során.

Összegzés

Tanulmányunkban a pedagógusok szociális érzékenyítésének lehetőségeit jártuk körül. A téma elméleti megalapozása során meghatároztuk, milyen fogalmi keretek között foglalkozunk a szociális érzékenyítéssel, rávilágítottunk a pedagógusok érzékenyítésének fontosságára mint a középiskolai korosztály ezirányú nevelésének előfeltétele. Végül, a serdülő korosztály jellemzésére került sor a szociális érzékenyítés területén.

A tanulmány második része a *A MI(egy)Más: Szociális érzékenység fejlesztése a 14–18 éves korosztály körében* c. harmincórás akkreditált pedagógus-továbbképzést mutatta be mint a pedagógusok érzékenyítésének egyik kiváló lehetőségét. A képzés kidolgozási folyamatának áttekintése után az egyes tematikai egységek ismertetése következett. Zárásképpen kiemeltük a továbbképzés újszerű elemeit, amelyek szintén kedvet adhatnak a képzés elvégzéséhez.

Irodalom

- Bagdy Emőke – Telkes József 1995: *Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Cole, Michael – Cole, Sheila R. 2003: *Fejlődéslélektan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Erikson, Erik H. 2002: *Gyermekkor és társadalom*. Budapest: Osiris.
- Goleman, Daniel 1997: *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Háttér.
- Rudas János 1990: *Delfi örökösei*. Budapest: Gondolat.
- Stephens, Thomas M. 1992: *Social skills in the classroom*. Odessa: Cedars Press.

Social consciousness education of high school teachers – opportunities and challenges

Mi(egy)Más – Social consciousness education among 14–18 year old students

The present article discusses the possibilities of social consciousness education among youngsters aged 14–18. Having examined a theoretic basis on the issue, a concrete example is presented in the form of a new state-accredited former education course for high school teachers.

Recently social consciousness and sensibility have become more valuable and discussed. It turned out to be a key issue for achieving success both in personal and professional life. Such increased importance of social consciousness justifies its integration into school education. However, this integration also has some preconditions, such as high-quality teachers' trainings and teachers trained in social consciousness education. Replying to this need, the professional team of Kathaz Public Benefit Nonprofit Ltd has developed a 30-hours state-accredited former education course for high school teachers in the topic of social consciousness education. The course, based on teamwork, experimental learning, brainstorming techniques and regular reflection, gives concrete, useful and applicable knowledge for social consciousness education of high school students.

Környezeti oktatócsomagok szerepe a magyarországi környezeti nevelésben

KRAKKER ANNA

krakker.anna@gmail.com

Eszterházy Károly Egyetem, Eger, Magyarország



Kulcsszavak: környezeti nevelés, oktatócsomagok, fenntarthatóság

1. Bevezetés

Magyarországon az elmúlt években több környezeti nevelési oktatócsomag készült, amelyek fő feladata a fenntarthatóság, a környezettudatos gondolkodás és a mindennapi élet során alkalmazható tudás megszerzése. A hazai környezeti nevelési oktatócsomagok különböző tematikával, módszerrel igyekeznek színesíteni a pedagógusok munkáját, ezzel segítve a diákok fenntartható gondolkodásához szükséges információnak elsajátítását. Munkámban igyekszem bemutatni néhány hazai környezeti nevelési oktatócsomag tartalmát, módszereit, illetve azt, hogy témájukkal mely korosztályt célozzák meg, milyen célokat törekednek megvalósítani és milyen különbségek vannak közöttük.

A hazai környezeti nevelésben fontos szerepet töltenek be a különböző oktatócsomagok, amelyek színesítik, kiegészítik az oktató-nevelő munkát. Munkámban célom bemutatni az oktatócsomagok fogalmát, valamint néhány hazai környezeti nevelési oktatócsomagot, beleértve a családom által kifejlesztettet is. A kiválasztott oktatócsomagok között lesz olyan, amely egy téma köré csoportosítja az ismereteket, illetve olyan is, amely több témát dolgoz fel. Valamennyi oktatócsomag rendelkezik foglalkoztató füzetrel, valamint tanári útmutatóval.

1.1. Az oktatócsomag fogalma

Tompa Klára oktatáskutató szerkesztette az első magyar oktatócsomagokat. Úgy gondolta, hogy meghatározhatjuk az oktatócsomagokat aszerint, hogy milyen mennyiségben tartalmaznak tananyagot. Eszerint lehetnek olyanok, amelyek egy gyakorlati tevékenységet vagy

általános ismerettel kapcsolatos tudást segítenek megtanulni, lehetnek egy teljes tanítási témával kapcsolatos anyagot feldolgozó, illetve lehetnek egy oktatási kurzussal kapcsolatos tananyagot feldolgozó oktatócsomagok. Ezenkívül fontosnak tartja, hogy ne csak a tananyagok mennyisége szerint csoportosítsuk az oktatócsomagokat, hanem annak megfelelően is, hogy egyéni munka során, esetleg csoportmunkával vagy tanári irányítás segítségével történik a feladatok feldolgozása (Tompá et al. 1977, Tompa 1982).

Falus Iván szerint az olyan nyomtatott, tanulási-tanítási és audiovizuális anyagokat nevezzük oktatócsomagnak, amelyek a tanulás-tanítás folyamatát egy téma előre meghatározott céljának elérését segítik, valamint lehetőséget biztosítanak az önértékelés és a teljesítményértékelés megvalósulására (Falus szerk. 1980). „Oktatócsomagnak nevezzük az audiovizuális, nyomtatott és egyéb tanítási-tanulási anyagok olyan rendszerét, amely egy téma pontosan megfogalmazott céljainak elérésében a tanulók és a tanár munkáját bizonyítottan segíti.” (Falus et al. 1979)

Nádasi András úgy gondolta, hogy meg kell különböztetünk oktatócsomagot és programot. A kettő abban tér el egymástól, hogy az oktatócsomag lehetőséget biztosít arra, hogy ne csak egy-egy diák egyénileg tanulhasson, hanem az egész osztály vagy csoport munkáját irányítsa a segítségével a pedagógus. Eltérés még, hogy az oktatócsomag esetében a pedagógus feladatai közé tartozik a diákok tevékenységeinek javítása, szabályozása, valamint a feladatok kijelölése is. Az oktatócsomagok esetében nincs kiemelten fontos információhordozó, a célok elérése érdekében bármilyen, a tájékoztatást, tudásátadást, tudásmegszerzést segítő eszközt fel lehet használni (pl.: kísérleti eszközök, audiovizuális-demonstrációs anyagok). Nádasi úgy fogalmaz, hogy az oktatócsomag egy olyan taneszközrendszer, amely kiemelten fontosnak tartja a tanulási célokat, a teljesítménymérő eszközöket, a gyakorlati feladatokat, kiegészül tanári útmutatóval, amely segíti a pedagógust a feldolgozandó ismeretek elsajátítása során az egyéni vagy csoportos ismeretszerzés kivitelezésében (Nádasi é. n.).

1.2. A környezeti nevelési oktatócsomagok fajtái

A környezeti oktatócsomagokat vizsgálva megkülönböztethetünk tematikus és komplex oktatócsomagokat. A tematikus oktatási segédanyagok egy adott probléma köré csoportosítják ismeretanyagukat, míg a komplex oktatócsomagok három témakör köré építve dolgozzák fel az ismereteket, amelyek a fenntarthatóság, a környezetvédelem és a természetvédelem (Leskó 2007).

Nádasi András úgy gondolta, hogy a komplex oktatócsomagokat, programokat öt féle csoportba lehet besorolni:

- tanulói programcsomagok
- nyelvi labor programok
- multimédia oktatócsomagok
- pedagógiai programcsomagok
- integrált média rendszerek. (Nádasi 2010)

A legtöbb oktatási-nevelési segédanyag tartalmaz egy tanári kézikönyvet, amely segít feldolgozni az oktatócsomag tartalmát a pedagógus számára. Manapság előtérbe kerülnek a papíralapú kézikönyvek helyett a digitálisan elérhető (CD-n vagy online felületen megosztott) tartalmak, illeszkedve a mai generációk ismeretszerzési formáihoz (Leskó 2007).

Kárász Imre (2006) a következőképpen határozta meg a környezeti nevelési oktatócsomagok fogalmát: „az oktatócsomag olyan oktatási segédeszköz, amely az oktatási folyamat résztvevői számára rendszerszerűen használható, komponensei és kombinatív oktatási módszertani igénye által hatékonyabbá teszi a tanulást”.

2. Hazai környezeti nevelési oktatócsomagok

A következőkben néhány hazai környezeti nevelési oktatócsomagot mutatok be. A bemutatott oktatócsomagok között különböző tematikus, illetve komplex csomagokat is összehasonlítok a családom által kifejlesztett oktatócsomaggal. Az összehasonlítás során azt fogom vizsgálni, hogy melyik oktatócsomag milyen fő célkitűzéssel rendelkezik, milyen módszerekkel, eszközökkel igyekszik megvalósítani a környezeti nevelést, illetve, hogy milyen korosztálynak szólnak. Először a komplex, majd a tematikus oktatócsomagokat mutatom be.

2.1. Környezettudatosságra nevelő Oktatócsomag (komplex)

A komplex Környezettudatosságra nevelő Oktatócsomagot családjunk 2007-ben hozta létre, amelynek célja, hogy a környezettudatos szemléletmód, környezettudatos életvitel a mindennapi tevékenységek során épüljön be a gyerekek tudatába, szokásrendszerébe. A program, a foglalkozások valós élethelyzetekben megvalósuló, élményeken alapuló tevékenység alapú munkával valósul meg. Célközönség főleg az általános iskolák 3–6. évfolyama.

A komplex Oktatócsomag több részből áll. Alapja a környezettudatosságra nevelő Ökofüzet, az iskolarádióban hetente hallható maximum öt perces Ökopercek hanganyag, valamint egy online felület.

Az Ökofüzet két kötetes, külön az első és második félévre készült foglalkoztató füzet, amely az Ökopercek hanganyagban elhangzottakat játékos formában dolgozza fel. Az Ökofüzethez tartozik egy tanári kézikönyv is, amely segíti a pedagógusokat abban, hogy különböző tanórákon és délutáni tevékenységek során is alkalmazni tudják az oktatócsomagot. Az Ökofüzet tartalmi elemei minden hónapban azonos koncepciót követnek:

- Néphagyományok
- Természeti jelenségek
- Hónapismertető
- Jeles napok időrendi felsorolása
- A hónap madara
- Jeles napok, események
- Kísérletek
- Megfigyelések

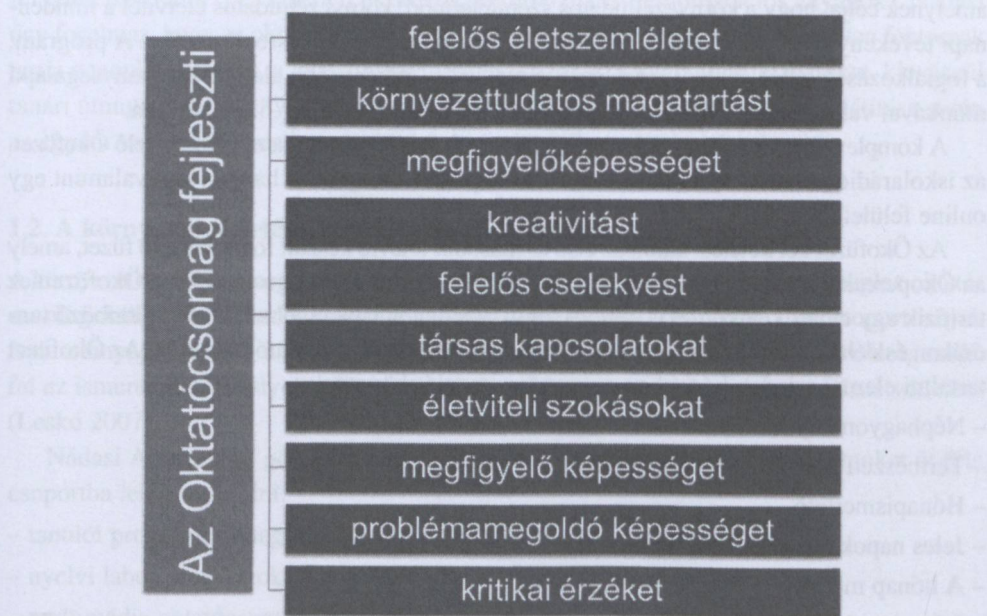
Az Ökopercek adás minden héten az aktuális jeles eseményekről, néphagyományokról szól, minden alkalommal beépítve környezeti szemléletformáló információkat is. Az Oktatócsomagot édesanyám dolgozta ki, aki több évtizede van a pedagógus pályán. Az Ökopercek hanganyagának létrejöttében kezdetektől fogva én is személyesen részt vettem – tanító szakos hallgatóként már a folyamatosan megújuló feladatok megalkotásában is szerepet vállaltam.

Az Ökopercekben elhangzott rövid információk ismeretközlő, érzelmekre ható tartalommal bírnak. Az elhangzott akusztikus információkhoz minden esetben gondolkodtató, cselekedtetést szorgalmazó ismeretek is kapcsolódnak, mivel legfőbb cél a passzív tanulás, ismeretbefogadás helyett a tevékenységorientált ismeretszerzés.

Az Ökopercek maximum öt perces adásaiban átlag 4 téma szerepel, így egy tanév során közel 150 témában szerezhettek ismeretet. Minden héten van egy olyan téma is, amely tevékenységalapú – pl. kísérlet, megfigyelés, adatgyűjtés, kreatív alkotás, stb.

Az Ökopercek adásai és az Ökofüzet feladatai tudatosan fejlesztik a különböző kompetencia-területeket, kulcskompetenciákat, nincsenek tantárgyakhoz kötve, ezért eredményesen alkalmazhatók a tehetséggondozás és a képességfejlesztés során, szakkörökön, házi feladatként és az egész napos oktatás részeként is.

Az Oktatócsomagban található feladatok, programok élményszerű módszerekkel valós élethelyzeteket, eseményeket dolgoznak fel. Cél a passzív tanulás helyett a tevékenységalapú, érzelmekre ható ismeretszerzés. Az Oktatócsomag tudatosan fejleszti a képességeket, készségeket, ahogy a 1. ábra is mutatja.



1. ábra: Oktatócsomag fontosabb fejlesztő hatásai

Forrás: saját ábra

A tanulók digitális ismeretbővülésének következménye volt az online ismeretszerzési felület kialakítása, amely fejlesztése az én feladatomban. Igyekszünk folyamatosan segíteni a gyerekek motiválását olyan feladatokkal, amelyek játékosan segítenek számukra az ismeretek elsajátításában, ugyanakkor a szemléletformálást, a gyakorlati tudást helyezi előtérbe a passzív tudás megszerzésével szemben.

Az oktatócsomaghoz jutalom matrica is tartozik, így az Ökofüzetben ügyesen dolgozók ezzel jutalmazhatók, valamint abban az intézményben, ahol dolgozom, a legtöbb matricát szerzők tanév végén jutalomkiránduláson vehetnek részt (Krakker 2016).

2.2. Közép- és Kelet-Európai Regionális Környezetvédelmi Központ (REC): Zöld útipakk (komplex)

Ez a komplex oktatócsomag különböző országok közös munkájából jött létre. Célja, hogy ne csak tanórai keretek között valósuljon meg a környezeti tudatosságra nevelés, hanem szakkörök, táborok keretében is. Általános iskolás korosztálynak készült, kézikönyvvel, videokazettával, CD-vel és egy speciális játékkal, a Dilemmával (Sándor 2003). Öt fő részből épül fel a könyv:

„Környezeti elemek – levegő, víz, talaj és biológiai sokféleség

Veszélyek – urbanizáció, zaj, hulladékok és vegyi anyagok

Emberi tevékenységek – energia, szállítás, ipar, mezőgazdaság, erdőgazdálkodás és turizmus

Globális kihívások – éghajlatváltozás, ózonpusztulás, savasodás

Értékek – a fogyasztással összefüggő etika és értékek, az egészség és a környezet, az állampolgárok jogai, felelősség Földünk jövőéért” (Sándor 2003).

Az oktatócsomag tartalmaz óraterveket is, amely minden témakör esetén megtalálható. Minden ismeretanyaghoz kapcsolódik feladatlap, amely az ismeretek befogadását segíti (Sándor 2003).

2.3. Egyetlen Földünk van (komplex)

Az Európa Tanács lisszaboni Észak-Dél központja által készített anyagot a Független Ökológiai Központ vette át Magyarországon. Az oktatócsomag a 10–14 éves korosztálynak készült. A komplex oktatócsomag olyan feladatsorokat tartalmaz, amely a tantárgyi koncentrációt tartotta szem előtt, olyan témákat érintve, mint a környezetvédelmi problémák, az írott és elektronikus sajtó, a reklámok, a szellemi szennyezés, a szegénység (Szávai 1993).

2.4. HUMUSZ: Belefutunk? (tematikum)

A HUMUSZ Szövetség 1995-ben alakult, és céljuk azóta is változatlan: a fenntartható termelés és fogyasztás hirdetése, gyakorlati megvalósulása. A HUMUSZ Szövetség tematikus oktatócsomagjának célja a hulladékkezeléssel kapcsolatos, fogyasztás-hulladék összefüggéseivel kapcsolatos ismeretek bővítése.

Az oktatócsomag gyakorlati feladatokkal igyekszik a környezetvédelem ismereteinek alkalmazását segíteni. Az oktatócsomag egy elméleti anyagokat tartalmazó kötetből áll, valamint sok ehhez kapcsolódó feladtból, amelyek segítik olvasottak feldolgozását. Az oktatócsomag rendelhető CD-vel és filmmel is. A színes ábrákkal bővített kapcsos kiadás a 10–18 éves korosztálynak szól.

Témakörei között megtalálhatóak a reklámok és azok hatásai, a vásárlási szokások, az otthoni hulladékkezelés lehetőségei, a szelektív hulladékgyűjtés is.¹

2.5. ENERGIAKLUB: Hol az energia? (tematikus)

Az ENERGIAKLUB által kidolgozott tematikus oktatócsomag célja, hogy egyszerűen használható feladatlapok segítségével ismertesse meg a diákokat a fenntartható energiagazdálkodással.

A kiadványuk elsősorban olyan pedagógusoknak, nevelőknek, oktatóknak készült, akik felső tagozatos tanulókat tanítanak.

A kiadvány először 1997-ben jelent meg, majd azóta készült belőle bővített változat is. Az oktatócsomag több, mint 300 oldalból áll és nem csak sokszorosítható feladatlapokat tartalmaz, hanem egy tanárok számára hasznosítható óravázlat, kísérlet, térkép, táblázat mellékletet is. A diákok számára keresztrejtvényekkel, tesztekkel, játékokkal igyekszik színesíteni az ismeretszerzést.²

2.6. ENERGIAKLUB: Éghajlatváltozás (tematikus)

Az oktatócsomag a 13–16 éves korosztálynak készült oktatási segédanyag. A csomag az éghajlatváltozással, annak okaival, észlelhető jeleivel és következményeivel foglalkozik, olyan módon, amely minden gyermek számára érthető. Tíz írásvetítő segítségével használható fóliája és tanári magyarázó anyaga segít elsajátítani a légkör és az üvegházhatás fogalmát vagy éppen az éghajlatváltozás megoldási lehetőségeit.³

2.7. Globális éghajlatváltozás (tematikus)

Az oktatócsomag az általános iskolás hetedikes, és a – régi szakmunkásképzős – szakközépiskolák kilencedik osztályába járó tanulóknak készült. Feladatait, ismeretanyagát nem csak könyv formában, hanem internetes felületen is elérhetővé tették. Tartalmazza a globális felmelegedés, a klímaváltozás és az ökológia témaköreit is. Nem tantárgyspecifikus, így jól alkalmazható bármely természettudomány tantárgy esetében. Megtalálható a csomagban

¹ HUMUSZ Szövetség. URL: <http://humusz.hu/kiadvanyok/belefulladunk-hulladekos-oktatocsomag> [Utolsó letöltés: 2018. október 19.]

² ENERGIAKLUB Hol az energia? – oktatócsomag. URL: <https://energiaklub.hu/projekt/hol-az-energia-oktatocsomag-2124> [Utolsó letöltés: 2018. október 19.]

³ ENERGIAKLUB Éghajlatváltozás. URL: <https://energiaklub.hu/hirek/eghajlatvaltozas-oktatocsomag-1498> [Utolsó letöltés: 2018. október 19.]

az óravázlatok sokasága, tanári segédkönyv, valamint a modulok javasolt felépítése. A modulok között megtalálható a hőtágulás, a szén-dioxid hatása, az éghajlatváltozás tudományos előrejelzése helyi és globális szinten, az üvegházhatású gázok csökkentésének ötletei valamint egy úgynevezett fenntartható városrész is. Lehetőség van továbbképzésekre az oktatócsomag használatának elsajátítása céljából (Havas–Vándor 2008).

2.8. Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület: Madarász ovi és madarász suli (tematikus)

Az MME (Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület) tematikus oktatócsomagja két korosztályt céloz meg. Külön anyag készült az óvodás korú és az iskoláskorú diákok részére. Céljuk, hogy élmények segítségével ismertessék meg a gyerekekkel a természetvédelem, a madárvédelem fontosságát.

A programok keretében nemcsak megismerhetik a gyerekek a hazai híresebb madarainkat, de részei lehetnek a madárvédelemnek, az etetők készítésének, valamint a madárgyűrűzés lépéseibe is betekintést nyerhetnek.

Az oktatócsomag tartalmaz egy útmutatót, amely kifejezetten a pedagógusoknak szól; útmutatót egyesületi új tagoknak, illetve kezdő madarászoknak; egy madárhatározót a leggyakoribb telepi madárfajokról; egy ötven darabos diasort és egy CD-t, amelyen a kertben és a ház körül leggyakrabban hallható madaraink hangját hallgathatják meg a gyerekek.

Külön szakemberek segítségével is igénybe vehető a program, amely során az óvodások és iskolások számára több alkalommal nem csak tantermi keretek között, hanem szabadtéri programok során is történhet az ismeretbővítés. Nagyobb országos rendezvényeken és több hazai erdei iskolába is kiterjesztették programjukat, ezzel segítve a tanulók érdeklődési körének tágulását.⁴

2.9. EnergiaKaland (tematikus)

Az E.ON EnergiaKaland tematikus oktatócsomagja célja, hogy a pedagógusoknak segítséget nyújtson abban, hogy óvodás kortól kezdve energiatudatosságot tudjanak kialakítani a gyerekekben.

Öt különböző életkorú csoportnak készítettek feladatokat, amelyek illeszkednek az életkori sajátosságaikhoz. Külön készültek az 5–7 éves korosztálynak (Energiakuckó), a 6–8 éveseknek (Energiatthon), a 7–11 éveseknek (Energiaváros), a 11–14 éveseknek (Energiország) és a 14–18 éves tanulóknak (Energiavilág).

Rengeteg interaktív anyaggal, videóval, játékkal igyekszik a program közelebb hozni a gyerekekhez az olyan fogalmakat, mint energia, energiapazarlás, energiaforrások, energia előállítás, éghajlatváltozás vagy a nukleáris energia.⁵

⁴ Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület. URL: <http://www.mme.hu> [Utolsó letöltés: 2018. október 19.]

⁵ EnergiaKaland. URL: <http://www.energiakaland.hu/> [Utolsó letöltés: 2018. október 19.]

A program számos témakörei változatosak:

- „a különböző energiaforrásokat,
- a felhasználásuk előnyeit és hátrányait,
- a jövő energiatermelésének lehetőségeit,
- az energiával kapcsolatos döntések helyi, országos és globális hatásait,
- az energia útját az energiaforrásoktól a felhasználási helyéig,
- a legfontosabb energiabiztonsági szabályokat,
- az energiatakarékosság globális elveit és a háztartásban is alkalmazható energiagazdálkodási fortélyokat.”⁶

2.10. Hulladék-suli Templomdombi Általános Iskola (tematikus)

A szentendrei Templomdombi Általános Iskola oktatócsomagjának ötletét az iskolában évek óta zajló programok, környezetvédelmi ötletek adták. Fontosnak tartják a papírgyűjtést, az újra-papír készítést és a szerves hulladékok gazdagágban élő állatok etetésére fordítását.

A 6–14 éves korosztályt megszólító oktatócsomag nemcsak játékos munkalapokat tartalmaz, hanem CD-n és internetes is fellelhető anyagokkal igyekeznek a manuális feladatokat könnyen elsajátíthatóvá tenni. Fontos törekvése a programnak a manuális tevékenységek alkalmazása. Tartalmaz mintaórávázlatokat, csoportmunkában is alkalmazható feladatokkal kiegészítve, valamint memóriajátékokat és írásvetítő fóliákat is. Az internetes és CD-s megoldással arra törekszenek, hogy mindenki a kinyomtatható és szerkeszthető tartalmakat a saját osztályára tudja formálni. Igyekszik a program a hulladékgazdálkodás alapfogalmait tisztázni, valamint a hulladékkezelésnek és felhasználásnak lehetőségeit keresni. Készült egy gyerekeknek szóló füzet is, mely fénymásolható, valamint figyelemfelhívós plakát is.⁷

2.11. Géntechnológia (tematikus)

Az Egyetemes Létezés Természetvédelmi Egyesület kiadásában jelent meg az oktatócsomag, amely leginkább a középiskolás korosztálynak szól. Témáját tekint a genetikailag módosított élőlényekről szól, kiemelten foglalkozva a mezőgazdasági géntechnológiával, illetve annak a társadalomra, gazdaságra és az ökológiára gyakorolt hatásaival.

Tartalmaz egy tanári kézikönyvet, egy diákoknak szóló fénymásolható feladatlap-gyűjteményt, illetve színes írásvetítő fóliákat. A tematikát négy tanórára tervezték, úgy, hogy egy alap genetikával rendelkező tudást javasolnak, mivel az alapfogalmakra nem tér ki az oktatócsomag.⁸

⁶ EnergiaKaland. URL: <http://www.energiakaland.hu/> [Utolsó letöltés: 2018. október 19.]

⁷ Hulladék-suli. URL: <http://www.hulladek-suli.hu/> [Utolsó letöltés: 2018. október 19.]

⁸ Lélegzet. URL: <http://www.lelegzet.hu/archivum/2001/05/2549.hpp.html> [Utolsó letöltés: 2018. október 19.]

3. Az oktatócsomagok szükségessége, hatása

Az elmúlt évtizedekben a technológiai fejlődések következtében a mindennapi élet részévé váltak az infokommunikációs eszközök, az internet szélesebb körben elérhetővé vált. A huszadik század második felében kezdtek a tankönyvek már nemcsak összefüggő olvasmányok, hanem kérdéseket is tartalmazó, feladatsorokkal bővített segédeszközök lenni.

Ezekhez gyakran kapcsolódtak audiovizuális és elektronikus információhordozók, amelyek a tanár, illetve a diák tanulási, tanítási folyamatát segítő oktatócsomagok vagy programcsomagok voltak. A huszonegyedik században már egyre inkább felváltja ezeknél az oktatócsomagoknál a CD használatát az interneten is elérhető tartalmak alkalmazása, a digitális könyvek (Nádasi 2013).

Leskó, Katona, Kárász és Lakatos 2007-ben felmérte, hogy a környezeti nevelési oktatócsomagok Magyarországon mennyire elterjedtek, mennyire alkalmazzák azokat a pedagógusok. Kutatásukból kiderült, hogy a megkérdezett magyar pedagógusok 74%-a alkalmazott vagy használ jelenleg is környezeti nevelési oktatócsomagot. Ez az eredmény pozitívnak tekinthető, de sajnos valószínűleg leginkább azok a pedagógusok töltötték ki a kérdőívet, akik alkalmaznak oktatócsomagot, így az eredmények nem tekinthetők teljesen relevánsnak. A kutatásból kiderült, hogy a megkérdezettek szerint a kollégáik 80%-a nem szeretne oktatócsomagot használni, annak ellenére sem, hogy a kérdőívet kitöltők 98%-a adta azt a választ, hogy megkönnyítette a munkájukat a különböző oktatócsomagok alkalmazása (Leskó et al. 2007).

Ez a kutatás rámutatott arra, hogy hiába jó felépítésű, a diákok érdeklődési körének megfelelő egy oktatócsomag, ha a pedagógusok nem motiváltak azok alkalmazására. A tankönyvek és munkafüzetek segíthetik a tananyagok ismertetését, gyakoroltatást, a pedagógus beszélgethet a diákokkal a környezeti nevelés fontos kérdéseiről, példát is mutathat, de ha nem segítjük a diákokat abban, hogy gyakorlati úton is elsajátíthassák az ismereteket, akkor az ismeretátadás kevésbé lehet sikeres. Mindenképpen fontos lenne a pedagógusok számára olyan képzéseken részt venni, ahol segíthetik őket abban, hogy hogyan építsék be az óráikba a környezeti nevelést, esetleg az oktatócsomagokat. A megfelelően alkalmazott környezeti nevelési oktatócsomagok – Leskóék felméréséből is kiderül – segíthetik a pedagógusok munkáját, élvezetesebbé tehetik tanítást, tanulást.

4. Összegzés

A bemutatott tizenegy oktatócsomagból jól látszik, hogy bár mindegyik a környezeti nevelés fontos egységeivel foglalkozik, mégis egyedileg dolgozzák fel az ismeretanyagokat. A legtöbb bemutatott oktatócsomag az általános iskolás korosztálynak szól, amelynek oka lehet, hogy ebben az életkorban a legfogékonyabbak a tanulók, érdeklődési körük folyamatosan bővül. Amennyiben gyakorlati feladatokkal is meg van erősítve az oktatócsomag, segítheti a helyes környezethez, természethez, életmódhoz való viszony kialakulását.

Annak oka, hogy az általános iskolás korosztályon belül is leginkább az alsó tagozatos diákoknak szólnak a kiadványok, az lehet, hogy a tantárgyi koncentráció jobban megoldható,

hiszen a tanórák nagy részét egy vagy két pedagógus tanítja, így könnyebben be tudják illeszteni a kiegészítő anyagokat a tanórai vagy napközis foglalkozásaik keretébe.

Ennek ellenére fontos lenne más korosztályok számára is az oktatócsomagokkal segített ismeretszerzés, hiszen az életkori sajátosságokból kifolyólag az infokommunikációs eszközös használta számukra sokkal inkább mindennapi, így ezeken a felületeken keresztül a motiválásuk, szemléletformálásuk megfelelő oktatócsomagok segítségével megvalósítható lenne, hiszen a környezeti nevelés nem csak kisgyermekkorban fontos.

Az online és digitális felületek szélesebb körben való alkalmazása mindenképp segíthetné az oktatócsomag népszerűsítését, hiszen a mai generációk számára már nyilvánvaló a tény, hogy a modern elektronikai eszközök segítségével is új képességeket, ismereteket sajátíthatnak el.

Saját tapasztalataim és a kutatásaim alapján rendkívül sikeres módszernek tartom az ilyen oktatócsomagok alkalmazását. Sok esetben az oktatócsomagokhoz tartozó gyakorlati feladatok alkalmazása elősegítheti a diákok mélyebb ismeretszerzését. Mindenképp javasolnám, hogy a környezeti nevelési oktatócsomagok szélesebb körben való elterjesztését. Fontosnak tartom a gyakorlati tudás átadásának kiterjesztését a felsőbb évfolyamok számára is, az életkori sajátosságok figyelembevételével.

Irodalom

- ENERGIAKLUB Hol az energia? – oktatócsomag URL: <https://energiaklub.hu/projekt/hol-az-energia-oktatocsomag-2124> [Utolsó letöltés: 2018. október 19.]
- Falus Iván – Hunyady Györgyné – Takács Etel – Tompa Klára 1979: *Az oktatócsomag*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Falus Iván (szerk.) 1980: *Oktatástechnológia*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- HUMUSZ Szövetség URL: <http://humusz.hu/kiadvanyok/belefulladunk-hulladekos-oktatocsomag> [Utolsó letöltés: 2018. október 19.]
- Kárász Imre 2006: *A környezeti nevelés aktuális kérdései: Az oktatócsomagok*, XI. Főiskolai Környezetvédelmi Napok, Eger, 2006. ápr. 21–26. (mscr)
- Kraker Anna 2016: Környezettudatosságra és fenntarthatóságra nevelés élményalapú módszerekkel kisiskolás korban. In: Keresztes Gábor (szerk.): *Tavaszi Szél 2016. – konferenciakötet*. Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége, 39–46.
- Leskó Gabriella – Katona Ildikó – Kárász Imre – Lakatos Gyula 2007: A környezeti oktatócsomagok szerepe és hatékonysága a fenntarthatóságra oktatásban. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis, Sectio Pericemonologica* XXXIV. Tomus 2, 19–29.
- Nádasi András 2010: *Orbis sensualium pictus imaginarius. Könyv és Nevelés 2*. URL: <https://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-nevelés/orbis-sensualium-pictus-imaginarius> [Utolsó letöltés: 2018. október 19.]
- Nádasi András: *Oktatáselmélet és technológia*. URL: <http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselemt/index.html> [Utolsó letöltés: 2018. október 19.]

- Sándor Bea (szerk.) 2003: *Zöld útipakk*. Budapest: Közép- és Kelet-Európai Regionális Környezetvédelmi Központ, TypoNova Kft.
- Szávai Ilona 1993: Társadalmi szervezetek, alapítványok életéből. *Család, Gyermek, Ifjúság* 3–4. 80–82.
- Tompa Klára – Nádasi András – Suba Istvánné – Vári Péter 1977: *Oktatócsomagok készítése és értékelése*. Veszprém: Országos Oktatástechnikai Központ.
- Tompa Klára 1982: Oktatócsomag. Köznevelés. XXXI. évf. 35. sz., 1975., In: Tompa K.: Az oktatócsomagok típusai. *Pedagógiai Technológia*, 3. szám
- ENERGIAKLUB Éghajlatváltozás. URL: <https://energiaklub.hu/hirek/eghajlatvaltozas-oktatocsomag-1498> [Utolsó letöltés: 2018. október 19.]
- Havas Péter – Veres Gábor szerk. (2008): *Globális éghajlatváltozás: Oktatócsomag: Integrált természet-tudományi mintaprojektek*. OFI, Budapest
- Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület. URL: <http://www.mme.hu> [Utolsó letöltés: 2018. október 19.]
- EnergiaKaland. URL: <http://www.energiakaland.hu/> [Utolsó letöltés: 2018. október 19.]
- Hulladék-suli. URL: <http://www.hulladek-suli.hu/> [Utolsó letöltés: 2018. október 19.]
- Lélegzet. URL: <http://www.lelegzet.hu/archivum/2001/05/2549.hpp.html> [Utolsó letöltés: 2018. október 19.]
- Nádasi András (2013): *Oktatásfejlesztési és -technológiai kutatások*. EKF, Eger

Introduction to some hungarian environmental awareness educational packages

A few educational packages about environmental awareness had been developed in Hungary in the past couple of years focusing on sustainability, environmental awareness and transferring knowledge about these which would be useful in the everyday life. Each of these packages might employ different techniques in order to present diversity for teachers therefore helping children gaining the essential knowledge to approach environmental awareness.

In my research I'd like to introduce you some of these educational packages, their approaches, what age-groups are they focusing on, what goals they're set to achieve and what are the differences between them.

Tisztelt Szerzők! Kedves Kollégák!

Szeretnénk tájékoztatni önöket, hogy a folyóiratunkban megjelent tanulmányok minőségi színvonalának biztosítása érdekében a szerkesztőségbe érkezett munkák véleményezésére szakértő lektorokat kérünk fel. Ezzel nemcsak a lap tudományos színvonalának, szerzőink referáltságának a növekedését szeretnénk erősíteni, hanem segíteni kívánjuk az Önök további munkáját, szakmai tevékenységét és kapcsolatait is.

A beküldött írásokhoz, kérjük, adjanak meg *öt kulcsszót*, valamint írjanak egy rövid, *angol nyelvű összefoglalót* is. Kérjük továbbá, hogy tanulmányaikban kövessék a hivatkozási rendszerünk *formai szabványát*: <http://www.gyak.jgypk.u-szeged.hu/index.php?menu=pri&pid=mokoz>.

A közleményekbe szánt írásait a következő e-mail címre várjuk: modszertan@jgypk.szte.hu.

A szerkesztőség címe: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 8.

Telefonszám: +36/62-546-083

A szerkesztők



Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara
és az SZTE Juhász Gyula Gyakorló Általános
és Alapfokú Művészeti Iskolája, Napközi Otthonos Óvodája
A kiadásért felelős: a kar dékánja és a gyakorlóiskola igazgatója
Kiadó hivatal: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 6. Telefon: +36/62-546-068
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Boldogasszony sgt. 8.
E-mail cím: modszertan@jgypk.u-szeged.hu
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő* terve alapján *Annus Gábor*
Technikai szerkesztő: *Veres Ildikó*

Évente négy alkalommal jelenik meg.
Évi előfizetési díja: 2400 Ft.

ISSN 2063-3734

Készült:
Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő
Felelős vezető: *Drágán György*
www.innovariant.hu
<https://www.facebook.com/Innovariant>

